USTEA
ENSEÑANZA

ESCUELA PÚBLICA
DE TOD@S Y PARA TOD@S

LA ESCUELA QUE QUEREMOS

DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS

PÚBLICA ★ DEMOCRÁTICA
COEDUCATIVA ★ INCLUSIVA
LAICA ★ PARTICIPATIVA ...

ÍNDICE

PARTE I. ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL. 3

1. Introducción: la pandemia destapa las vergüenzas estructurales de la educación pública. 3

2. Las políticas neoliberales en educación. 4

3. La concreción de la mercantilización en la escuela pública andaluza. 6

PARTE II. EL MODELO DE ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS. 9

1. Una escuela democrática y participativa. 9

2. Una escuela pública e inclusiva. 13

2.1. Una escuela cien por cien pública. 13

2.2. La escuela pública como garante de la inclusividad. 13

2.3. El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. 14

2.4. La educación pública en riesgo. 15

2.4.1. La expansión de las enseñanzas concertadas. 16

2.4.2. El nuevo decreto de escolarización: un paso de gigante hacia la privatización. 18

2.4.3. Supresión de unidades (relacionar natalidad y oportunidades). 20

2.4.4. La masificación ilegal de las aulas. Por un descenso de la ratio. 21

2.4.5. Inversiones insuficientes. 25

3. Una escuela feminista. 25

4. Una escuela pacifista, ecologista y laica. 26

4.1. Escuela pacifista. 26

4.2. Escuela ecologista. 27

4.3. Escuela laica. 29

PARTE III. LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR 30

1. El diseño del currículo. 30

2. La autonomía de las y los docentes. 31

3. Los materiales didácticos. 32

3.1. Con respecto a la organización y gestión del programa. 32

3.2. Con respecto a las implicaciones ideológicas del uso de libros de texto. 33

3.3. Con respecto a las implicaciones de las nuevas orientaciones sobre el programa de gratuidad. 34

PARTE IV. LA SALUD LABORAL DE LOS DOCENTES 35

1. Introducción. 35

2. La situación de la Salud Laboral en los centros públicos andaluces. 36

2.1. El incumplimiento del plan de prevención en cuanto a la dotación de la Unidades de Prevención. 37

2.2. Treinta y siete años de incumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. 37

2.3. La externalización como política preventiva. 38

2.4. Nefasto funcionamiento de los comités de seguridad y salud. 38

2.5. Nula formación de los y las trabajadoras. 39

2.6. Falta de dotación para la mejora de las instalaciones. 39

3. Desburocratización. 40

PARTE V. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 42

1. Análisis de las ideas generales desde nuestra óptica: la formación como instrumento de transformación de la escuela. 42

2. Planteamiento general acerca de la formación inicial. 45

3. Planteamiento acerca de la formación permanente. 45

4. Sobre la formación para el ejercicio de la función directiva. 46

5. El decálogo sobre formación inicial y permanente del profesorado. 46

PARTE VI. EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS 47

1. El alumnado. 47

2. Las familias. 51

ANEXOS 52

ANEXO I. BUENAS PRÁCTICAS DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA 52

ANEXO II. LOS COMEDORES ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA ACTUAL CRISIS SISTÉMICA 54

PARTE I. ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL.

1. Introducción: la pandemia destapa las vergüenzas estructurales de la educación pública.

Antes de que la actual situación de pandemia irrumpiese con virulencia en nuestras vidas la educación pública llevaba padeciendo por décadas un profundo proceso de transformación encaminado a la adecuación de la enseñanza a las expectativas de los poderes económicos, enmarcándola en una dinámica de instrumentalización por parte del capital para sus propios intereses. Así, se obvia y olvida el papel que realmente debe tener un sistema público de enseñanza de cohesión social, elevación del nivel cultural del conjunto de la población, acceso al conocimiento de la clase trabajadora, compensación de desigualdades, etc., para convertirse en una herramienta de generación de capital humano para el mercado de trabajo, al servicio de la competitividad económica, sin importar las desigualdades sociales que esta desviación del verdadero carácter de la educación pública pueda provocar.

Esta escuela de la producción es hoy día, y más que nunca, una instancia de reproducción social. En nombre de la lucha contra el fracaso escolar, se selecciona y se baja el nivel de las exigencias para algunos – los que formarán parte de la masa de mano de obra poco cualificada requerida por la economía neoliberal-, a la vez que se incita a otros a buscar en los "proveedores de educación más innovadores" los saberes que harán de ellos la élite de la competencia internacional. La desregulación de los programas y las estructuras, la explosión de diversas enseñanzas de pago, etc., todo ello posibilita que las desigualdades de base se transformen en desigualdades de acceso a los saberes.

Esta tendencia, que como decimos, proviene de un largo periodo de implantación de políticas neoliberales en el conjunto de la Unión Europea, se ha visto agravada por la situación actual de pandemia. La destrucción de la escuela pública mediante la falta de inversión, la precariedad y deterioro de infraestructuras, masificación de aulas y empeoramiento de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo, la degradación del estatus social del profesorado, etc., ponen al sistema público contra las cuerdas frente a una cada vez más implantada red privada de centros, financiada o no con fondos públicos, que con sus

eficaces instrumentos de segregación del alumnado, marketing comercial y métodos de financiación aumentan incesantemente la brecha de la desigualdad en el seno del sistema de enseñanza y, por ende, en el conjunto de la sociedad.

Sin duda alguna, este mapa ante el que nos encontramos y que se ha descrito brevemente no tiene que ser entendido como una realidad irreversible e inamovible. Si los sistemas de educación pública fueron una conquista de la clase trabajadora en su lucha porque el acceso a la riqueza de los saberes, antes reservados en exclusiva a los descendientes de la burguesía, tendrá que ser la lucha de esta misma clase la que revierta las políticas que están destruyendo las conquistas del pasado. La implantación de estas políticas no está exenta de resistencias, aunque sin ningún ánimo de desmerecer, se muestran aún insuficientes. Se hace preciso, por tanto, multiplicar y amplificar las luchas en defensa de la escuela pública, que se tendrá que dar de múltiples formas y en múltiples lugares y momentos, pero bajo el mismo prisma de una lucha global de la clase trabajadora por la conquista de los derechos que continuamente se le quieren negar o arrebatar. Desde los organismos internacionales que impulsan la mercantilización de la educación hasta el ejecutor más inmediato de las políticas que concretan esa mercantilización en nuestro día a día han de ser enfrentados por todos aquellos y aquellas que no están dispuestos a dar por perdida a la educación pública.

2. Las políticas neoliberales en educación.

El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, afectando al núcleo del ideario educativo y de las políticas pedagógicas. Así, la escuela pública se encuentra a nivel mundial en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con redefinirla y convertirla en otra cosa. Está, por tanto, en riesgo la concepción de la educación pública con un derecho universal orientado al desarrollo integral de las personas, de la mejora del nivel cultural del conjunto de la población y de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en la sociedad y tener la capacidad de transformarla.

Estas políticas son promovidas, propuestas y en cierto modo impuestas a los estados desde organismos internacionales y lobbies privados. Por ejemplo, sin nos fijamos en las directrices que emanan de la Organización Mundial de Comercio (OMC), en su Acuerdo General de Comercio y Servicios se incluye a la educación entre los “servicios” susceptibles

de liberalización. De este modo, en un rápido vistazo a toda la literatura generada por organismos internacionales como la OMC, el Banco Mundial o El Fondo Monetario Internacional se percibe claramente una concepción puramente instrumental y mercantilista de la educación, abogando por un diseño de las políticas educativas encaminadas a la "valorización de capital humano". Todas estas propuestas que posteriormente los estados traducen en reformas y legislación concreta, encaminada a su paulatina implementación, están en total consonancia con los preceptos reflejados en los textos de las grandes corporaciones que, mediante numerosas fundaciones supuestamente "filántropas" están tejiendo un gran entramado de lobbies de presión que acaparan ya un gran poder y condicionan las políticas educativas.

Especialmente significativa de todo lo anterior resulta la lectura del artículo *"las posibilidades políticas de la realización de ajustes estructurales"*, publicado en el n.º 13 de los *Cuadernos de Política Económica* de la OCDE, donde se afirma lo siguiente en cuanto a la educación:

"Uno de los recortes principales concierne a los costos de operación de las escuelas y las universidades. Es una opción mucho más preferible que una reducción drástica del número de alumnos y estudiantes. Las familias van a reaccionar violentamente ante la posibilidad de que sus hijos queden excluidos de la Educación. Sin embargo, no van a reaccionar a una degradación gradual de la calidad de la Educación. Así, poco a poco van a aceptar pagar una cantidad de dinero para que sus hijos puedan estudiar, o que se recorte algún tipo de actividad educativa. Esta degradación, sin embargo, se tiene que hacer paso a paso, primero en una primera escuela y no en la escuela vecina, para evitar así una reacción generalizada en la población".

Que la organización promotora de informes como PISA o TALIS refleje planteamientos de ese tipo en sus publicaciones da una muestra de lo grave de la situación y deja clara cuál es la directriz que se manda a los estados. La influencia de la OCDE no ha parado de aumentar, así, tal y como señala Carlos Fernández Liria en su libro "Escuela o Barbarie", *"la retórica de la adaptación a los retos del siglo XXI a las necesidades de la sociedad, etcétera, sirve para introducir las reformas necesarias para lograr que los sistemas educativos, como sector estratégico tanto económico (adiestramiento técnico de la mano de obra) como ideológico (educación en valores como el emprendimiento), colaboren en*

crear las condiciones políticas favorables para los programas de ajuste", o lo que es lo mismo, las políticas educativas se plieguen al poder económico.

3. La concreción de la mercantilización en la escuela pública andaluza.

Cuando en 2007 el anterior Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó la Ley de Educación de Andalucía (LEA), con un amplio apoyo de algunas organizaciones sindicales, desde USTEA se denunció que esta ley venía a introducir aspectos que los tratados europeos marcaban como "necesarios" para igualar los diferentes sistemas educativos, siguiendo la línea de las teorías de "eficacia de la escuela" y las orientaciones de la OCDE. Legislar en sintonía con las premisas de los organismos internaciones encargados de la implantación de las reformas neoliberales en toda Europa no era algo que nos extrañase del anterior gobierno andaluz, a la vista del celo e interés con el que durante décadas implantaron con gran eficacia y eficiencia la agenda mercantilizadora y privatizadora en la educación pública de nuestra comunidad.

Con esta inercia de fondo, desde el Gobierno de Andalucía durante la legislatura comprendida entre las elecciones de 2018 y 2022, se ha observado una clara aceleración y profundización de las políticas de mercantilización y privatización de la educación. Estas políticas no solo se han visto reflejadas en el hecho de poner al frente de la Consejería de Educación a una persona con conocidos y directos intereses en una de las mayores empresas privadas de Formación Profesional que, curiosa y casualmente ha sido la de mayor crecimiento, con diferencia, desde que esta persona ostentase el cargo. Mucho más grave que todo eso son las medidas que ya se han implantado y las que, negro sobre blanco, han dejado claro que pretenden implantar.

Así, los acuerdos de investidura entre PP y Ciudadanos y PP y Vox tras aquellas elecciones de 2018 hablaban claramente de la extensión de los conciertos educativos además de otras medidas en consonancia con la ideología ultraliberal de los tres partidos implicados. Todo ello se ha materializado en modificaciones legislativas profundamente lesivas para la educación pública, especialmente en materia de escolarización, que fueron acompañadas por partidas presupuestarias para la extensión de la privatización a las etapas de FP y bachillerato, mientras en los centros públicos no se generan plazas suficientes. El discurso de la "libertad de elección" ha sido uno de los grandes pilares de este nuevo gobierno, a pesar de las consecuencias que estas políticas han demostrado tener sobre aspectos como

la segregación socioeconómica del alumnado, la profundización de las desigualdades en el acceso a la educación o la proliferación de centros gueto. Estas políticas, como decíamos, no vienen más que a sumarse a todo un entramado legislativo, con la LEA como pilar fundamental, que no hacen más que hacer del sistema educativo lo que los grandes poderes económicos han establecido.

A todo lo anterior le acompaña el paulatino y cada vez más acelerado deterioro de las condiciones en las que se presta la educación pública, que han aflorado aún con más fuerza en el contexto de crisis sanitaria que hemos sufrido. Ni siquiera en una situación en la que habría que evitar la masificación de las aulas la Consejería de Educación ha puesto freno a la sangrante pérdida de unidades que la educación pública andaluza viene sufriendo. Así, en plena pandemia se han seguido cerrando aulas, exclusivamente en la educación pública, mientras en cientos de centros se supera el número máximo legal de alumnos y alumnas por aula. El dato es escalofriante: casi mil doscientas unidades eliminadas en los tres primeros años del actual gobierno tan solo en las etapas de educación infantil y primaria.

De la misma manera, la pandemia ha puesto sobre la mesa el enorme deterioro de las instalaciones e infraestructuras de la educación pública andaluza, que ha obligado a los centros a tener que funcionar en condiciones ambientales extremas. Aunque no solo la pandemia pone esta realidad de manifiesto, ya que esta es una cuestión eternamente demandada por la comunidad educativa y eternamente ignorada por la administración educativa. Sin ir más lejos, le propia Ley de Prevención de Riesgos Laborales, que obligaría a la corrección de numerosas deficiencias en materia de infraestructuras, aún no ha sido aplicada por la Consejería de Educación casi 27 años después de su aprobación.

Mención especial merece la infradotación de recursos en lo referente a medidas de atención a la diversidad y al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. El déficit estructural y secular de recursos destinados a garantizar el pleno derecho a la educación de este alumnado, así como la precaria situación laboral del personal implicado en su atención, constituye un atentado contra la dignidad de este colectivo y una insostenible e injusta situación.

Por otro lado, son muestra de las políticas de privatización la deriva hacia la externalización

de servicios y la tendencia al acuerdo con empresas privadas para determinados aspectos referentes a la educación pública. Sin ir más lejos, amparándose en el contexto de pandemia y en la necesidad de la "enseñanza online", el gobierno andaluz, lejos de impulsar el software libre, alcanza un acuerdo con Google para la que los centros educativos andaluces utilicen los servicios de esta multinacional, abriendo la puerta de par en par para la entrada de las grandes tecnológicas en nuestro sistema educativo.

Sin duda, los resultados electorales en las elecciones de 2022 hacen suponer una clara continuidad de estas políticas. La experiencia vivida durante la legislación anterior unido a las claras intenciones de privatización y extensión y continuidad de políticas neoliberales reflejadas en el programa electoral con el que el Partido Popular ha concurrido a los comicios de 2022 no dan lugar al optimismo. Así, las políticas de "libre elección" y extensión de los conciertos educativos, sobre todo en las etapas postobligatorias, tienen asegurada una aumentada implementación.

Todas estas cuestiones planteadas constituyen ejemplos concretos de la implementación de políticas de liberalización y privatización del sistema educativo. Son la traducción sobre el terreno de todas aquellas directrices que los grandes organismos internacionales, dirigidos y condicionados por el gran capital, ordenan a los estados imponer y ejecutar. Todo ello abonado por un secular y sospechoso deterioro de los sistemas públicos. Podríamos decir que se cumple aquella premisa establecida por Nico Hirt en *"Los tres ejes de la mercantilización escolar, síntesis de los procesos de privatización de le educación en el contexto de la UE",* al afirmar que *"En nombre de la lucha contra el fracaso escolar, se selecciona y se baja el nivel de las exigencias para algunos – los que formarán parte de la masa de mano de obra poco cualificada requerida por la economía neoliberal-, a la vez que se incita a otros a buscar en los "proveedores de educación más innovadores" los saberes que harán de ellos la élite de la competencia internacional"*, para continuar señalando que *"la desregulación de los programas y las estructuras, la explosión de diversas enseñanzas de pago, todo ello posibilita que las desigualdades de base se transformen en desigualdades de acceso a los saberes".*

PARTE II. EL MODELO DE ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS.

1. Una escuela democrática y participativa.

La Constitución española, art. 27 párrafo 5º, dice: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes». Y en el párrafo 7º: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

El concepto de democracia y participación también se aplica al currículo, es decir, al modo en que la democracia se toma en consideración en las formas de selección y codificación cultural para la escuela, así como en las estrategias didácticas para el aula. Pero aquí la cuestión se difumina en un confuso discurso sobre los valores en la tan nombrada y poco practicada transversalidad curricular. En ese sentido se pronuncia el Informe para la UNESCO llevado a cabo por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: la educación deberá inculcar a todos el ideal democrático en el respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones.

En un tercer nivel de interpretación de democracia y participación en la escuela, se asocia la educación democrática con la educación de masas. (Así aparece en trabajos publicados por la UNESCO en los años ochenta) La idea esencial de democratización era distribuir el bien de la educación de un modo justo.

La crisis social ha puesto en alerta también a los dueños del dinero. Los informes del Banco Mundial advierten que su estrategia «es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones política y económica» (Banco Mundial, 1990, citado en Coraggio y Torres, 1997). Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela, es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía» (BID.PNUD, 1983, citado en Coraggio y Torres, 1997, p. 19).

La democracia y participación en los centros educativos.

Podríamos calificar como predemocrática la actual forma de participación escolar, basada en la representación estamental y la presencia en competición de las corporaciones. Las leyes educativas no reconocen la igualdad ciudadana dentro de la escuela; y fuera, el contexto de compleja cultura social posmoderna - lógica del mercado, control tecnológico de la información y perversión de la política- deja poco margen a la autonomía del sujeto y a la subjetivación de la acción política**.**

En este sentido, Martínez Bonafé afirma que la democracia es un concepto socialmente vaciado, que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así porque no constituye para los actores un problema práctico. En el interior de la escuela y en el trabajo de las y los enseñantes el conocimiento se orienta a la actividad y no hacia la construcción de un discurso deliberativo.

En segundo lugar, la democracia carece de presencia viva en la cotidianeidad de la escuela porque no constituye para los actores un problema práctico. Sin embargo, la confusión conceptual y el desarme cognitivo no anulan la posibilidad de la crisis, de episodios críticos entre los actores sociales. La escuela es una sociedad a pequeña escala, donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad de lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión democrática. Por otra parte, sólo el ciego optimismo del burócrata o la miopía simplificadora del dictador pueden hacer creer que un mundo tan complejo, plural, cambiante, diverso y contradictorio como el de nuestras escuelas puede «funcionar» sin conflicto.

Posibilidades de construcción de una escuela democrática y participativa.

En primer lugar, parece necesario centrarse no tanto en cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público. En qué medida los funcionamientos responden simplemente a un esquema formal participativo prefijado, o buscan en los encuentros con el otro todavía la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública.

En segundo lugar, parece necesario idear formas de revitalizar y radicalizar la escuela como esfera pública.

En tercer lugar, hay que construir escenarios críticos en el interior de la vida cotidiana de la escuela, desde los que llevar a cabo la reconstrucción conceptual, al rearme cognitivo de la democracia.

En cuanto al proceso de aprendizaje, el aprendizaje para la comprensión necesita de contextos y procesos deliberativos, donde el profesor actúa como dinamizador de la deliberación, ayudándose de las piezas de evidencia que mejor favorezcan el debate y la comprensión. Y que ese proceso se sitúa ante cuestiones controvertidas de la vida cotidiana, cuestiones sobre las que los aprendices se sienten directamente afectados e interesados.

En un contexto de discurso deliberativo, el conocimiento se concibe como una herramienta que adquiere su significado y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; un instrumento para enriquecer la deliberación. Una forma de diálogo entre sujetos y entre éstos y las situaciones concretas y cambiantes de la acción.

Pero en el caso que nos ocupa - vivir la democracia en la escuela - se producen un par de determinaciones: por una parte, los actores tienen que estar en condiciones de poder construir ese contexto deliberativo; y, por otra, tienen que querer hacerlo.

Si no se da la primera condición, es decir, si no se crean las condiciones vivenciales, afectivas e interactivas para la construcción de un contexto deliberativo, el resultado será una ausencia de voluntad para llevar a cabo las acciones necesarias que conlleva el vivir la democracia.

Además de lo anterior, concebir la educación y la escuela pública como la conquista de la clase obrera de su derecho a acceder al conocimiento y la cultura sitúa el foco en la relevancia que esta escuela ha de tener en la consecución de un salto democrático cualitativo. Elevar el nivel cultural y de conocimiento del conjunto de la población rompiendo las barreras estructurales que las divisiones sociales han impuesto a lo largo de la historia es un elemento clave para posibilitar una mayor participación consciente de las clases oprimidas en la realidad social. Es el conocimiento el que permite un análisis crítico y reflexivo de la realidad y por tanto se configura como imprescindible para una participación

consciente, contribuyendo a la construcción de experiencias verdaderamente democráticas.

El centro como eje central del sistema educativo.

Consideramos el centro educativo como una unidad básica que resulta de la articulación y coordinación de los distintos elementos que la componen, en el marco de un Proyecto educativo propio. Constituyen una realidad social sobre la que se ha depositado la función social de transmisión del conocimiento, transmisión cultural y socialización del individuo, entre otras. Tradicionalmente se le ha otorgado una mayor cuota de responsabilidad para la realización de estos cometidos, descargando de la misma a otras instituciones, como por ejemplo la familia o los partidos políticos.

La confluencia de un conjunto de personas compartiendo un mismo contexto hace que se planteen la colaboración para lograr beneficios comunes, por dicho motivo el centro debe abrirse a la comunidad y establecer múltiples relaciones entre sus miembros. Para ello:

- Cada centro debe potenciar actividades de y para la comunidad, con un criterio de puertas abiertas.
- Cada centro debe tener en cuenta el medio como objeto de estudio, favoreciendo la visión crítica del mismo y promoviendo su transformación en la medida en que sea necesario.
- Cada centro debe colaborar con colectivos cívicos, culturales, y con la administración local.
- Se deben delimitar responsabilidades entre los distintos componentes de la comunidad.
- Como comunidad, cada parte que la integran – familias, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios- debe asumir un papel en el grupo, de modo que se pueda llevar a cabo el proyecto común de manera cooperativa.
- Hay que considerar la pluralidad de ideas como una forma de desarrollo y enriquecimiento personal y grupal.

El modelo de centro educativo que proponemos, por tanto, debe basarse en la autonomía pedagógica, organizativa y económica, en la gestión compartida y en un

modelo de evaluación alternativo diseñado por los docentes del propio centro. Solo así se evitará el modelo de escuela cada vez más rígido y normativizado, que viene demostrando su incapacidad para dar respuestas a las situaciones personales y sociales del alumnado, que considera al profesorado terminales ciegas de las políticas de la Administración educativa y que responde a la imposición de modelos culturales y sociales que emanan de neoliberalismo económico.

2. Una escuela pública e inclusiva.

2.1. Una escuela cien por cien pública.

USTEA defiende un sistema de educación exclusivamente público. Esta afirmación tan categórica no parte de un fetiche hacia lo público, sino que lo hace desde una profunda convicción acerca de que solo la educación pública es capaz de garantizar una completa igualdad en cuanto al ejercicio del derecho a la educación.

Actualmente existe en nuestro es el Estado Español y también en Andalucía una red mixta de centros en la que conviven centros públicos, centros privados financiados con fondos público (concertados) y centros exclusivamente privados. Este modelo de sistema educativo constituye, a la luz de los datos y de numerosas investigaciones al respecto, un modelo que propicia y fomenta la segregación escolar por razones socioeconómicas y socioculturales. En este sentido, es importante entender como el “lo público” lo que garantiza las condiciones para que la escuela pueda ser realmente democrática, participativa y quede a salvo de cualquier tipo de discriminación, sea del tipo que sea, por lo que se hace necesario defender un modelo exclusivamente público.

En primer lugar, es solo en la escuela pública donde el profesorado se encuentra a salvo de cualquier condicionamiento de su labor por presionas ya sean gubernamentales o provenientes de intereses privados. La condición de funcionario la que permite que ciertas funciones demasiado importantes desde el punto de vista civil, y la educación lo es, queden a salvo de lógicas laborales o de cualquier chantaje venga de donde venga. Sin duda, toda la porción de sistema educativo no pública, que además va creciendo cada vez más, está desprotegida en este sentido, ampliando la posibilidad de violación de la “libertad de cátedra”.

2.2. La escuela pública como garante de la inclusividad.

En relación con lo anterior cabe deducir que, siendo la escuela pública la única que genera las condiciones para la no segregación del alumnado, **es un modelo cien por cien público único capaz de garantizar una escuela también cien por cien inclusiva.**

Un sistema de educación exclusivamente público es, por definición, un sistema que da cabida a toda la diversidad existente en la realidad social. Esta diversidad se manifiesta tanto en el profesorado, que no puede ser discriminado por razones ideológicas, de credo, etcétera, como en el alumnado, que de la misma manera no puede ser tampoco sujeto a ninguna discriminación.

Sin duda, estas condiciones no se dan o no se pueden garantizar en aquellos centros no públicos ya que, como de hecho sucede, existen herramientas para la selección del alumnado, así como un modelo de contratación del profesorado que no asegura la no discriminación.

2.3. El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El Estado Español ratificó y aprobó en el Parlamento, por unanimidad, la **Convención Internacional de la ONU** sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde en su artículo 24 reconoce que **"los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles para las personas con discapacidad"**. Además, es muy significativo lo reflejado en el punto 2.b) de este mismo artículo, donde se establece que "las personas con discapacidad puedan **acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones** con las demás, en la comunidad en que vivan". Así mismo, uno de los elementos señalados en los comentarios generales a esta convención, realizados también por la Naciones Unidas, es el hecho de que se ha de producir una transferencia de recursos desde los centros segregados y de educación especial hacia los entornos inclusivos.

España ha avanzado muy poco para hacer la educación inclusiva ya que muchos niños y niñas con discapacidad siguen en colegios separados de otros niños y niñas que no la tienen. Pero, además, en su **informe de 2019**, la ONU insiste en que *"hay que asegurar que todas las personas con discapacidad que quieran estudiar con personas sin discapacidad reciben el apoyo que necesitan"*, añadiendo que se ha de usar el dinero público para construir instituciones, favoreciendo, mediante planes dotados de medidas y

recursos económicos, que las personas con discapacidad vivan en comunidad y con apoyos.

Ante esta realidad, **USTEA defiende un modelo plenamente inclusivo**, para lo que entendemos que **es fundamental exigir a los poderes públicos**, ya sean estatales o autonómicos, **las políticas que permitan transitar hacia este modelo en el que ningún alumno o alumna sea segregado como consecuencia de su capacidad**. **Creemos en una escuela pública basada en los principios de igualdad y no discriminación, que permita crear un espacio común de aprendizaje y participación, donde todas y todas se sienta parte de su entorno social.**

Sin duda, hacer este modelo realidad requerirá de una **dotación de recursos y medios a los centros ordinarios** que permita que el alumnado con discapacidad reciba la atención necesaria, ya que los recursos han de **acudir donde estén las necesidades** y no al revés; necesitará del desarrollo de un conjunto de estrategias, formación, legislación y procesos encaminados hacia la construcción de una verdadera **cultura inclusiva** en nuestro sistema público educativo; precisará de la creación de unas condiciones óptimas en el aula y en los centros en aspectos como la ratio, las infraestructuras, etc.

Desde USTEA se ha elaborado un decálogo para la inclusión educativa en el que se recogen un concretan las medidas que entendemos deben ponerse en marcha. Se puede descargar el catálogo desde este enlace.

2.4. La educación pública en riesgo.

Tal y como hemos visto, en un contexto de expansión de las políticas neoliberales los servicios públicos en general están sufriendo transformaciones y ataques que ponen en riesgo la concepción que de los mismos defendemos desde USTEA. Por supuesto, la educación no se escapa a esta lógica y sufre unas políticas encaminadas a su deterioro en favor de los intereses privados.

Ya hemos mencionado cuáles son algunas de estas políticas ejecutadas por el gobierno andaluz y que traen como consecuencia un deterioro del sistema educativo. Veamos ahora con algo más de concreción algunos de los elementos que desde USTEA consideramos relevantes y las propuestas planteadas para revertir esta situación.

2.4.1. La expansión de las enseñanzas concertadas.

Desde USTEA nos oponemos a los conciertos educativos y exigimos la reversión de los mismos. La defensa de los servicios públicos es una seña de identidad de nuestro sindicato. Siempre nos hemos posicionado en contra de su mercantilización, de que las administraciones permitan que haya empresas que se lucren con ellos. En el caso de la educación, **el principal mecanismo de privatización son los conciertos educativos**.

La educación concertada se reguló en 1985 a través de la LODE con un gobierno del PSOE. Los defensores de esta regulación alegaban, entre otros motivos, la necesidad de *completar* la oferta de la educación pública. Desde entonces los conciertos han sido blindados por las sucesivas leyes educativas que hemos ido conociendo. Hasta llegar a la última, la LOMLOE, que será una oportunidad perdida para avanzar en la reversión de los conciertos educativos. Este blindaje ha ido de la mano de un incremento de la inversión, hasta el punto de que ha acaparado la mayoría de la inversión en educación de la última década en el Estado español.

De este modo, la educación privada subvencionada ha ido creciendo a costa de la educación pública, hasta el punto de que en muchas localidades la segunda se ha convertido en subsidiaria de la primera, y no al revés. Andalucía es un buen ejemplo: en capitales como Granada o Cádiz las plazas de educación obligatoria ofertadas en centros privados subvencionados suponen más del 60% respecto a las plazas en centros públicos. Este es el resultado de años de constantes recortes de líneas en centros públicos mientras se han ido abriendo en centros concertados. Un recorte que se ha dado con los gobiernos del PSOE, PP y Ciudadanos y que se sigue produciendo con este gobierno en solitario del PP.

El gobierno de Andalucía que surgió de las elecciones de 2018 trabajó para extender los conciertos educativos a Educación Especial, FP y Bachillerato. De este modo, propició un impulso a la educación privada concertada mucho mayor que el que supuso el Decreto de Escolarización que llevó a todas las organizaciones sindicales a la huelga el 4 de marzo de 2020. Igualmente potenció la FP privada subvencionada, lo que conducirá a más desigualdades, profundizando en la segregación del alumnado. Por otra parte, se fomentaron solo los grados que puedan ser rentables, obviando otros oficios artesanos o

de desarrollo autónomo o emprendedor, también necesarios. Y desde un punto de vista laboral, conllevará más destrucción de empleo público.

Nada hace pensar que, tras el nuevo panorama político surgido tras las recientes elecciones alguna de estas políticas vaya a ser revertida, teniendo en cuenta que en el propio programa electoral del Partido Popular quedan plasmadas, negro sobre blanco, toda una serie de medidas encaminadas a seguir profundizando en las políticas de privatización mediante la extensión de los conciertos educativos.

¿Por qué volver a poner sobre la mesa la defensa de la educación pública y de la reversión de los conciertos educativos?

Por una cuestión de recursos públicos: los centros concertados son empresas privadas que hacen de la educación un negocio recibiendo financiación por parte de la administración, y que -sin embargo- no es accesible a todas las personas: las cuotas, que ya no son voluntarias, sirven para desanimar a las familias con menos recursos, sin mencionar gastos como los uniformes, las actividades complementarias, etc.

Por una cuestión laboral: el aumento de los conciertos educativos conlleva la eliminación de líneas en centros públicos. Esto se traduce en una destrucción de empleo público que afecta, sobre todo, al profesorado interino, pero también al personal funcionario, que puede salir desplazado de su centro de trabajo, o ver reducidas sus posibilidades de movilidad geográfica y de acercamiento al domicilio, y por lo tanto de conciliar.

Por una cuestión de calidad: los centros educativos públicos cuentan con un profesorado que ha pasado por un proceso selectivo, siempre preferible a una selección basada en la afinidad ideológica o la *familiaridad* con las personas titulares de los centros educativos.

Por una cuestión social: la escuela pública garantiza la transmisión no solo de conocimientos, sino de valores democráticos que permitan al alumnado conocer y conocerse, y prepararlo para vivir en una sociedad diversa. Solo en la escuela pública está garantizada la diversidad y pluralidad, frente a una educación privada y privada subvencionada que están en más del 90% están en manos de la Iglesia católica.

Por una cuestión de inclusión: la gran mayoría del alumnado de familias de nivel socioeconómico bajo, o del alumnado migrante, o con necesidades educativas especiales, está en los centros públicos. Solo por esta razón la administración debería destinar todos los esfuerzos y los recursos a los centros públicos.

En definitiva, exigimos, por supuesto, que el dinero público se destine exclusivamente a los servicios públicos. Pero no se trata únicamente de la procedencia de los recursos, sino del modelo de sociedad al que aspiramos: más igualitaria y menos clasista, más inclusiva, más feminista. Y solo podremos avanzar en esta dirección desde la existencia de una única red de centros de titularidad 100% pública.

Desde USTEA hemos elaborado una serie de documentos en el que se desarrolla nuestra postura respecto a los centros privados subvencionados con fondos públicos, estructura en el desmontaje de lo que consideramos que son ciertos mitos que existen respecto a la enseñanza concertada. Puedes encontrarlos en los siguientes enlaces:

- Mito I: la “libertad de elección”.
- Mito II: la privatización es un ahorro.
- Mito III: los derechos laborales del profesorado.
- Mito IV: la escuela pública adoctrina.

2.4.2. El nuevo decreto de escolarización: un paso de gigante hacia la privatización.

Desde USTEA entendemos que la **nueva legislación sobre la escolarización del alumnado andaluz, aprobada en febrero de 2020 y que supuso una huelga convocada por toda la comunidad educativa de la escuela pública, es un ataque frontal y sin tapujos a la educación pública de nuestra comunidad**, con la única intención de seguir profundizando en la senda, ya ampliamente transitada con el anterior gobierno, de la privatización a través de la financiación con fondos públicos de la enseñanza privada.

Este nuevo Decreto establece, entre otras cuestiones, que “las áreas de influencia se configurarán de forma que las familias tengan la máxima puntuación por el criterio de proximidad al centro del domicilio familiar o del lugar de trabajo en, al menos, un centro de cada tipo”, lo que implica un aumento de facto de las zonas de influencia de los centros

privados – concertados. Además, **se pierde una excelente oportunidad para la reducción de la ratio en nuestras aulas**, un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la educación, lo cual no resulta extraño si tenemos en cuenta que **la Administración educativa incumple sistemáticamente por exceso las actuales**.

Por otro lado, en el caso del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo la Consejería determinará aquellos centros que dispongan de recursos específicos para la escolarización de este alumnado, en lugar de dotar de esos recursos a los centros donde este alumnado le corresponda matricularse, lo que supone **atentar contra la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación y la creación de guetos educativos**, anteponiendo criterios de eficiencia económica.

Se hace preciso señalar que **no se puede considerar como un derecho universal o derecho fundamental a la educación lo que no es más que una preferencia individual.** Así lo recoge en una sentencia el propio Tribunal Constitucional, en la que se asegura que "*el derecho a la educación -a la educación gratuita en la enseñanza básica- no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionalmente, allá donde vayan las preferencias individuales".*

USTEA siempre ha insistido en que los estudios internacionales concluyen que las políticas de libre elección de centro incrementan la segregación del alumnado en función de su origen y clase social y acelera la estratificación social de las escuelas y las diferencias de calidad entre ellas. La propia OCDE advierte, en su informe sobre Equidad y Calidad en la educación, de los peligros que conlleva la libertad de elección de centros ya que "***contribuye a la segregación de estudiantes según capacidades y antecedentes socioeconómicos, y genera mayores desigualdades educativas".*** El incremento de la tasa de segregación escolar en las comunidades en las que se han llevado a cabo políticas en esta dirección, como ha sucedido en la Comunidad de Madrid, son un claro ejemplo de estas consecuencias negativas para la cohesión social, desvirtuando y desfigurando lo que debería de ser una de las esencias del sistema educativo público.

Además, **como organización sindical siempre hemos denunciado que estas políticas** encaminadas a favorecer a los centros privados, subvencionados con fondos públicos,

conllevarán un aumento de la precariedad laboral del sector docente, además de menores garantías de libertad de cátedra ya que solo una educación pública, con un profesorado amparado bajo la figura del funcionariado, puede garantizar la independencia del mismo y así prevenir el adoctrinamiento.

Por todo ello, **desde USTEA decimos sin complejo alguno, alto claro y de frente, que mostramos nuestro más profundo rechazo a este nuevo decreto** y anunciamos que llamaremos a la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad a **defender la educación pública** mediante movilizaciones que exijan la retirada de estas medidas.

2.4.3. La supresión de unidades públicas.

USTEA viene denunciando desde hace muchos años el constante ataque que sufre la educación pública en Andalucía, siendo una de sus expresiones más graves, consecuencia de las políticas privatizadoras del gobierno andaluz, la continua pérdida de aulas en los centros públicos de nuestra comunidad. La cifra de estas supresiones se puede contar por miles en la última década. Además, mientras se recorta y ataca a la Escuela Pública, observamos como las unidades en los centros privados subvencionados con fondos públicos apenas sufren modificación. El resultado global, consecuencia de políticas como la del nuevo decreto de escolarización a la que se opuso el conjunto de la comunidad educativa de la escuela pública, es la reducción constante del peso de la pública en el conjunto del sistema educativo andaluz.

El argumento esgrimido por los responsables de la Consejería para la eliminación de clases en la red de centros públicos es el descenso de la natalidad, aunque no se explica que este mismo fenómeno no afecte a los centros privados concertados que mantienen su oferta blindada desde hace años. Por ello, **para USTEA, el cierre de clases públicas es una apuesta política de la Consejería por un determinado modelo educativo que supone la extensión de los conciertos educativos.**

La supresión de unidades, además de, como ya se ha mencionado, constituir un elemento de ataque hacia la escuela pública frente a la privada subvencionada, tiene serias repercusiones relacionadas con las condiciones laborales del profesorado. Al hecho de que numerosos puestos de trabajo tengan que ser suprimidos y a los desplazamientos de personal que ello conlleva, tenemos que sumar el hecho de que el progresivo

empequeñecimiento de la red pública dificulta la conciliación laboral y familiar de los y las trabajadoras del sector, al reducirse las posibilidades de obtener un puesto cerca del lugar de residencia.

El descenso de la natalidad como oportunidad.

Ante este panorama y frente a las políticas que hemos visto que ha desplegado la Junta de Andalucía, desde USTEA entendemos que el descenso de la natalidad no puede ser un escudo en el que ampararse para justificar el desmantelamiento de la escuela pública andaluza. Más bien tiene que ser aprovechado como una oportunidad, teniendo en cuenta que, como siempre se ha venido denunciando desde este sindicato, son cientos las aulas andaluzas que se mantienen con una ratio por encima del a que marca la propia legislación.

¿Cómo se justifica que mientras se suprimen cientos o miles de unidades se mantenga otras tantas con más alumnado del que permite la norma? Sin duda es una incongruencia de gran calado ya que precisamente el descenso de alumnado como consecuencia de la natalidad ha de ser aprovechado para mejorar las condiciones es las que se desarrolla la labor decente y mantener el mismo número de unidades operativas, pero con menor alumnado sería, sin duda, un salto cualitativo en la mejora de la calidad educativa.

Por todo lo anterior, USTEA queremos dejar claro nuestro más rotundo rechazo a estas políticas de ataque a la Escuela Pública, la única que es de todos y todas y para todos y todas. Animamos, por tanto, al conjunto de la comunidad educativa de la escuela pública y de la sociedad andaluza a que levante la voz y se movilice contra estas políticas de deterioro de los servicios públicos. Rechazamos frontalmente las políticas de supresión de unidades públicas y exigimos que se mantengan las unidades para mejorar nuestro sistema educativo.

2.4.4. La masificación ilegal de las aulas. Por un descenso de la ratio.

La relación entre la reducción del número de alumnas y alumnos por aula y docente y la calidad de la educación es un principio unánimemente aceptado. Lo evidencian, no solo la práctica diaria de docentes y personas expertas en educación, sino incontables estudios realizados en las últimas décadas por instituciones académicas y profesionales de todo el mundo. Ratios reducidas permiten: dedicar mayor tiempo a la atención individualizada de

cada alumna y alumno, especialmente a quienes más apoyo necesitan; mejorar el clima de convivencia del grupo; facilitar el intercambio y la interacción entre el alumnado y el de éste con sus docentes; y aumentar el confort en el aula, lo que favorece el rendimiento escolar, entre otras ventajas que indican los estudios disponibles. Por ello, la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea recomienda la reducción de ratios en todos los niveles educativos al conjunto de la Unión Europea.

La ratio máxima de alumnado por unidad escolar establecida por la normativa de escolarización en Andalucía (y no incluida formalmente en la ley) es de 25 en educación infantil y primaria, 30 en educación secundaria obligatoria y FP y de 35 en bachillerato. Si se tiene en cuenta que esta misma normativa permite un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por unidad escolar para atender necesidades de escolarización extraordinarias y que está cada vez más extendida la práctica de aplicar este margen de aumento en la escolarización ordinaria, convirtiendo la excepción en norma, el resultado es que se están generalizando en la Comunidad Autónoma de Andalucía ratios de 28 en educación infantil y primaria, 33 en educación secundaria obligatoria y 38 en bachillerato. La planificación de la red de centros escolares de Andalucía se realiza en base a estos mismos cálculos.

El derecho a la educación en condiciones de igualdad, calidad, equidad y flexibilidad del alumnado más vulnerable -aquel con necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales- está especialmente comprometido. El Estatuto de Autonomía para Andalucía, en su artículo 21, consagra el derecho a la educación y establece el carácter compensatorio y permanente de la misma, así como que las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo. Sin embargo, en la legislación actual no está establecida, ni tan siquiera a título de recomendación, la ratio máxima de alumnado en relación a los y las profesionales que atienden a este colectivo: docentes de orientación educativa, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, profesionales PTIS, de educación social y otros. Se trata de una carencia que urge remediar en aras de asegurar la universalidad del acceso a la educación.

Las ratios permitidas resultan manifiestamente elevadas. El *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021* (SEIE 2021), publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, proporciona el número medio de alumnas y alumnos de primaria por grupo

educativo en los países de la OCDE y la Unión Europea. Según estos datos, la media estatal, con una cifra de 21´8, está por encima de la media de la OCDE (21´1) y mayor aún es la diferencia respecto a la de la UE que es de 19´9.

Ciertamente, existen unas ratios máximas de profesorado establecidas en la legislación estatal básica que permite estos números. Sin embargo, la Comunidad Autónoma de Andalucía tiene competencia para rebajarlas y adaptarlas a la realidad y las necesidades de nuestro territorio, adecuando las actuaciones organizativas y curriculares, en el marco de las responsabilidades que le corresponden.

Si hay una comunidad autónoma donde la reducción del número de alumnas y alumnos por unidad escolar es necesaria y urgente es Andalucía que no solamente está entre los territorios con más alumnado por unidad escolar y docente sino con peores datos de fracaso escolar y abandono escolar temprano de todo el Estado.

De nuevo, según el SEIE 2021, el número medio de alumnas y alumnos por grupo educativo en Andalucía está por encima de la media estatal en todos los niveles y enseñanzas. Así, por ejemplo, la media andaluza es de 26´7 en educación secundaria y de 28´6 en bachillerato, frente a las cifras estatales de 25´3 y 25´8 respectivamente, cifras que distan considerablemente de las de Aragón (20´8 en secundaria y 22´7 en bachillerato) o Extremadura (20´2 y 21´2). El informe arroja datos similares en cuanto al número medio de alumnado por docente en niveles preuniversitarios; la media estatal se encuentra en 12´2 y las mejores cifras, todas ellas por debajo de 10, se sitúan en Extremadura, Galicia, Cantabria, Asturias y Castilla León, mientras que Andalucía se sitúa a la cola con 13 junto a Madrid, Ceuta y Melilla.

Con relación a la tasa de abandono escolar, el SEIE 2021 ya mencionado muestra que el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en España es del 16%, mientras que en Andalucía alcanza nada menos que el 21´8%, casi seis puntos por encima de la media estatal. Los datos andaluces solo son empeorados por Melilla (22,8 %) y Ceuta (25,8 %) y se encuentran escandalosamente lejos de las cifras del País Vasco (6,5 %) o Asturias (8,9 %).

En cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales, el vacío normativo existente produce situaciones lamentables en las que estos niños y niñas carecen de los recursos mínimos que garanticen su derecho a la educación en condiciones de igualdad, calidad, equidad. Así, las orientadoras y orientadores, que deben atender a una población escolar de varios cientos de alumnos y alumnas, se ven incapaces de cumplir las tareas que les encomienda la Ley de Educación de Andalucía de prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo y de asesoramiento en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise. En estas circunstancias, no puede cumplirse el mandato de esta misma ley de "prevenir, detectar e intervenir" sobre sus necesidades educativas. Incluso cuando las necesidades del alumnado han podido ser diagnosticadas, la intervención sobre las mismas es inasumible para los y las profesionales de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que deben dedicar a estas niñas y niños unos pocos minutos a la semana, en el mejor de los casos.

Con los datos expuestos, solo la expansión demográfica de los años inmediatamente anteriores a la crisis económica de 2008 y la imposibilidad de dar respuesta a la misma de forma inmediata pudieron explicar circunstancialmente el mantenimiento de un modelo educativo basado en aulas con un alto número de alumnado por docente. Actualmente este modelo es insostenible. La educación del siglo XXI exige grupos reducidos que permitan desarrollar la autonomía del alumnado, el trabajo colaborativo, el uso de las nuevas tecnologías y una verdadera atención a la diversidad bajo el principio de inclusión. El descenso de la natalidad en todo el Estado y también en Andalucía hace posible una alternativa de futuro, basada en la reducción de las ratios en todos los niveles educativos para mejorar las condiciones de enseñanza, sin necesidad de un aumento inasumible de la inversión en personal e infraestructuras.

¿Qué proponemos desde USTEA?

Desde USTEA se ha venido denunciando continuamente esta realidad tanto desde una **vertiente judicial**, con la interposición de un contencioso administrativo contra las ratios ilegales, como desde el punto de vista de la **movilización**. Esta línea, siempre hemos exigido, además del cumplimiento de la legalidad vigente, que se aborden los **cambios legislativos** necesarios para que la ratio por aula sea reducida.

Así, **USTEA ha impulsado** una **Iniciativa Legislativa Popular** contra la masificación de las aulas y para para que la bajada de ratio en todos los niveles educativos se produzca por Ley.

2.4.5. Inversión insuficiente.

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio se pedía un 7% del PIB destinado a Educación, ahora ya estamos hablando del 20% en los Objetivos 2030, según las cifras que baraja el Consejo Mundial de la Educación (CME).

Teniendo en cuenta estos objetivos queda mucho por avanzar en la escuela pública andaluza. Son muchas las carencias estructurales que se vienen arrastrando desde décadas y que necesitan una apuesto decidida por un aumento radical de la inversión pública en educación. La bajada de ratio, la retribución del profesorado, el cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos laborales, la mejora de las infraestructuras, la aplicación de la Ley de bioclimatización, la dotación de recursos para una atención digna al alumnado NEAE y una mejora de la atención a la diversidad, etcétera, son problemas que el le escuela pública de nuestra comunidad tiene que afrontar.

Forma parte de las reivindicaciones continuas de USTEA este aumento de la inversión en materia educativa. A pesar de ello, asistimos con impotencia a la dejadez de la administración a la hora de afrontar las obligaciones a las que la propia legislación vigente le somete. Un claro ejemplo es la Ley de Bioclimatización de los centros educativos, aprobada en 2020 tras una histórica victoria de la comunidad educativa frente a las trabas e impedimentos impuestos por la administración. Pues bien, esta Ley de bioclimatización sigue sin aplicarse tras dos años desde su publicación y entrada en vigor. Mientras tanto, el alumnado y los trabajadores y trabajadoras seguimos soportando condiciones ambientales muy alejadas de las que la propia legislación en materia de Prevención de Riesgos Laborales establece.

3.- Una escuela feminista.

USTEA defiende una escuela feminista con garantía de igualdad entre mujeres y hombres. Desde el Espacio Feminista de USTEA reivindicamos un reparto justo de la responsabilidad entre mujeres y hombres. Mismos derechos y mismas obligaciones para

que, en cuestión de cuidados y en cualquier otro ámbito, consigamos una sociedad más justa, más equitativa.

Queremos una sociedad sensible a las necesidades de corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados; una sociedad en la que las mujeres puedan simultanear la actividad laboral con la familiar, una sociedad en la que también los hombres estén comprometidos en el cuidado dejando, así, de interponerse en el desarrollo profesional de sus parejas.

Para ello se necesitan varios factores:

Una concienciación de la ciudadanía sobre la necesidad de ser corresponsables en las tareas domésticas y de cuidados.
Racionalización y flexibilidad horaria y de presencialidad en el trabajo. **Conciliar no es trabajar menos sino trabajar mejor**, lo cual repercute en el bienestar de los trabajadores y trabajadoras y en su rendimiento, y por ende en el alumnado.
Atención a la diversidad frente a un modelo único de conciliación: esto implica que la persona trabajadora pueda ejercer su derecho a cuidar de su familia o su mascota, seguir formándose o, simplemente, disfrutar de su tiempo libre por razones de salud física y mental.
Planificación de la conciliación en las empresas y administraciones. Que éstas ofrezcan soluciones a los programas cotidianos, con una aplicación real y sin miedo a las represalias para las personas que lo ejerzan. Inversión económica que a largo plazo redunde en beneficios para captar y retener talentos, en el fomento de un reparto de tareas respetuoso con las familias y en una sociedad basada en la calidad de vida de las personas trabajadoras, la mejora la competitividad empresarial y el rendimiento económico.

4. Una escuela laica, pacifista y ecologista.

4.1. Escuela Laica.

La religión en los centros educativos es un factor de segregación que vulnera los derechos de la infancia y la juventud. Los dogmas religiosos atentan contra el pensamiento crítico y algunas creencias religiosas son incompatibles no sólo con el pensamiento científico, sino con los derechos cívicos fundamentales. Apostamos por una educación laica que no contemple la religión como una asignatura, con un currículo libre de adoctrinamiento.

Asimismo, pedimos la revisión del calendario escolar con criterios pedagógicos y no supeditado a celebraciones religiosas.

Desde **USTEA** queremos:

- **Garantizar la plena laicidad de la enseñanza, para ello:**
  1. Hay que sacar la religión confesional de la Enseñanza, de forma inmediata.
  2. NO financiar -con dinero público- el adoctrinamiento religioso en ningún centro escolar.
  3. Potenciar la Red Pública de Enseñanza, como fundamental para vertebrar el Derecho a la Educación de todos y todas, evitando -de forma progresiva- la desviación de fondos públicos hacia intereses privados de todo tipo.

- **La derogación de los Acuerdos concordatarios con el Vaticano**, por constituir la base "legal" de los privilegios que sigue reclamando la Iglesia, especialmente dentro del sistema educativo y, al mismo tiempo, haberse producido un progresivo rechazo social y político a sus contenidos antidemocráticos. De igual forma deberá procederse a la **anulación de Acuerdos con otras confesiones** de 1992, en los que se establece la posibilidad de impartir religión en la escuela.

4.2. Escuela Pacifista.

Desde **USTEA pedimos un aumento significativo en los presupuestos para la Paz, no para la Guerra**. La construcción de la Paz sigue sin tener fondos suficientes, y las acciones colectivas necesarias para hacer frente a las emergencias globales quedan en segundo plano respecto a la preparación para las guerras.

Los costes del militarismo global no solo afectan a las relaciones internacionales, sino a la forma de abordar crisis como las sanitarias, como la del Cambio Climático, como las crisis alimentarias. Los distintos países siguen invirtiendo más en armamento y en ejércitos que en mantener un planeta habitable o en sostener derechos públicos básicos como sanidad, educación y servicios sociales.

Si mantenemos una Economía de Guerra y España se dedica a ser un país productor de armas y suministrador de armamentos a distintos países, entre ellos varias dictaduras

sangrientas, no podemos esperar que luego, como un bumerang, no nos afecten las consecuencias de los distintos conflictos internacionales.

Una vez más hemos intentado llevar a los centros educativos la idea de que para acabar con las guerras hay que promover primero una Cultura de Paz. Ninguna guerra ha servido para solucionar un conflicto, sino para sumar miles de vidas inocentes a las víctimas tanto militares como civiles de los conflictos bélicos. Y como bien señala el feminismo antimilitarista, las guerras son una cara más del patriarcado.

Es cierto que se construye desmilitarización cuando se ponen en marcha otras alternativas no militaristas y eso hace que el empoderamiento y los éxitos de otras luchas sociales sean también logros necesarios para el desarrollo de las alternativas desmilitarizadoras, a la par que convierte en objetivos propios del antimilitarismo, de orden inespecífico, los fines de esas luchas. Si tomamos el ejemplo de la movilidad humana y de la lucha por el **derecho de migrar** o de no hacerlo, resulta evidente el interés propio del antimilitarismo en participar de dicha aspiración, pues, además de que una inmensa mayoría de los desplazamientos humanos actuales tienen como una de sus más elocuentes motivaciones las guerras y los conflictos, la propia idea de movilidad y esa especie de “derecho de fuga” de los migrantes, constituye una poderosa desobediencia al orden político vigente y a sus grandes discursos de nación, enemigo, asimilación, etcétera.

Lo mismo podemos decir de las luchas por la tierra y por el medio ambiente, tantas veces condicionada por el militarismo y la impuesta depredación de los recursos, o sometida al enorme impacto de la guerra y su preparación. Para el antimilitarismo, además del propio argumentario de sostenibilidad de la **lucha ecologista**, los fines que persigue el ecologismo constituyen un argumento de primer orden en la idea de oponer al paradigma militarista una defensa alternativa a lo militar y de seguridad humana y ecológica, por lo que la defensa de la tierra que propone el ecologismo constituye también un elemento irrenunciable en el que la sintonía de pacifistas y ecologistas resalta evidente.

Igual ocurre con las apuestas del **feminismo**, verdadera erosión del orden patriarcal que impera en la ideología militarista, con sus argumentarios de autoridad, poder, jerarquía, obediencia, machismo, sumisión, …, y sus modelos de refuerzo de la dominación y la violencia. Por eso no sería comprensible uno una lucha antimilitarista que, a su vez, no sea,

con el nivel de activismo y compromiso que sus circunstancias lo permitan, feminista, o ecologista, o militante contra las prisiones, o altermundista, o contra la explotación laboral, o partícipe de luchas globales de cualquier otro signo.

4.3. Escuela Ecologista.

Sigue siendo imprescindible concienciar a la población de la importancia de preservar la naturaleza, de luchar de manera activa contra el cambio climático y contra los desafíos que suponen la desertización, la deforestación y la destrucción de los hábitats naturales y por ende la destrucción de la biodiversidad.

La emergencia climática se agrava día a día y no podemos bajar la guardia, es por eso que **desde USTEA defendemos el uso de los transportes públicos, pedimos una red de tren que vertebre toda la geografía andaluza, denunciamos los desastres medioambientales que se producen**, como la desecación de los acuíferos en el Parque Nacional de Doñana, el vertedero de Nerva, de fosfoyesos en Huelva, **los intentos de destrucción de la costa de Barbate, Tarifa, los atentados contra el entorno, la biodiversidad y las agricultoras del geoparque de Granada** (energía sí; pero no así), **el peligro que se cierne sobre la costa de los Genoveses y cualquier otra situación que atente contra la biodiversidad de nuestra tierra.**

Seguimos defendiendo la **reducción, la reutilización y el reciclado de los residuos, el uso de carriles bici, vías peatonales y el transporte público para ir a los centros.** Desde el área de medio ambiente de **USTEA trabajamos en la implementación de la educación ambiental en el currículo de todas las etapas educativas y de manera transversal para que impregne todas las materias. Además, ponemos a disposición del profesorado materiales que les ayuden a realizar actividades medioambientales con su alumnado y resto de comunidad educativa, o ecoauditorías para analizar cómo hacer sus centros más sostenibles.**

PARTE III. LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR.

1. El diseño del currículo.

El diseño curricular se concibe en la actualidad como un instrumento de la planificación escolar. En realidad, el concepto de currículo debería alejarse de las tradicionales programaciones o planes de estudios, tanto cuanto permita un abordaje global de la formación.

Hay que tener en cuenta que precisamente por ese carácter finalista de la formación, la educación se convierte en un acto planificado, organizado y orientado.

Ahora bien, entendemos que se produce una perversión del diseño curricular, con nefastas consecuencias en la planificación escolar, cuando el currículo se convierte en una suerte de referente único, en un instrumento al servicio de la imposición de una determinada visión de la realidad o bien en un mero instrumento al servicio del éxito escolar. Así concebido, el currículo será un corsé que impide, más que facilita, la formación y la adquisición de saberes relevantes para las personas, en la medida en que es inflexible, innegociable y construido sobre saberes academicistas. Entonces el currículo se convierte en la jaula que aísla y aleja al alumnado de sus intereses e impide la autonomía del profesorado en las aulas.

Por otra parte, además del currículo expresado, recogido y desarrollado en las programaciones oficiales y en los libros de texto, existe el denominado currículo oculto, es decir, el conjunto de enseñanzas y saberes que la escuela transmite a través de su práctica como institución. La escuela también contribuye a crear identidades y a reproducir el orden social en el que se inserta. Muy a menudo la escuela contribuye a la afirmación etnocéntrica de una determinada cultura, en detrimento de otras; no estimula la disidencia ni la distancia crítica; hace hincapié en determinadas asignaturas específicas, orientando la formación hacia el mundo laboral y dándole a ésta un carácter finalista e instrumental, etc.

En el mismo sentido se enmarca la reorientación curricular en torno a las llamadas competencias básicas, cuya verdadera finalidad es responder a la demanda neoliberal de mano de obra sumisa y dependiente, a la vez que, mediante criterios estandarizados y meramente mercantilistas, traza una línea divisoria entre competentes e incompetentes. El currículo debe tener una concepción global de la formación y el aprendizaje, debe abrirse

a la comunidad y negociar con ella, debe huir de los saberes compartimentados y fragmentados, debe ser un instrumento al servicio de la formación de ciudadanía reflexiva y crítica, y debe ser una herramienta de transformación social y superación de desigualdades.

2. La autonomía de las y los docentes.

El profesorado al menos debería responder y tendría que poder hacerlo a todas estas preguntas:

¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Con qué enseñar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Para qué enseñar y evaluar?

Esto significaría que, en primer lugar, el profesorado habría recibido la formación adecuada; en segundo lugar, que los y las docentes serían verdaderamente quienes controlaran el proceso en su totalidad; en tercer lugar, que tendrían también el control sobre los cambios que hubieran de introducirse en el proceso, es decir, que identificarían la necesidad de llevarlos a cabo y los planificarían en relación con los objetivos que quisieran conseguir. De ese modo, tendrían la oportunidad de incorporar sus propios saberes a su práctica docente. Dicho de otro modo, la autonomía del profesorado debe entenderse en términos de flexibilidad y control sobre el proceso de planificación de su tarea docente.

La autonomía no debe entenderse como individualismo, en el sentido de rechazo de ayuda o apoyo, al considerarlo una injerencia atentatoria contra la misma. La autonomía supone interacción, por tanto, variedad en la consecución de un objetivo común. La autonomía es opuesta a la uniformidad, no a la unidad.

Hay que tener en cuenta, además, que el ejercicio de esta autonomía posibilita al profesorado construir su identidad como docentes, en la medida en que les permite saber qué son, en un diálogo permanente que retroalimente su desarrollo profesional. En realidad, la construcción de la identidad profesional de los y las docentes corre pareja con la autonomía profesional. A modo de resumen, y como principios generales, podríamos decir que:

• Una escuela que estimula el debate entre los docentes sobre qué se elige, qué se omite, cómo se organizan las tareas, es una escuela que intenta promover el pensamiento crítico de profesorado y alumnado.

• Una escuela que permite a su profesorado la reflexión y la colaboración acerca de su labor docente está más cerca de posibilitar que su alumnado realice aprendizajes relevantes.

• Una escuela que reconsidera la disposición de espacios y tiempos, que los organiza autónomamente, huyendo de lo establecido como inamovible, posibilita la construcción de experiencias de enseñanza y aprendizaje nuevas y flexibles.

3. Los materiales didácticos.

Reflexiones y propuestas de USTEA a propósito de las orientaciones de la Consejería de Educación sobre el programa de gratuidad de libros de texto.

La Consejería de Educación en su publicación de las orientaciones de funcionamiento a propósito del Programa de Gratuidad de los libros de texto, fundamenta dichas orientaciones en "…evitar sustituir el gasto que soportan las familias por la petición de cuadernillos y otro material complementario…".

Sin embargo, mucho nos tememos que detrás de esta fundamentación se esconde el intento de controlar la labor docente por parte de la inspección, que, vía Séneca, vigilará el tipo de materiales curriculares complementarios o materiales que se pidan desde las tutorías. De este programa de gratuidad se podrían decir muchas cosas, de hecho, muchas se han dicho ya.

3.1. Con respecto a la organización y gestión del programa.

Los precios de los libros de texto y otros materiales curriculares, la implantación de la gratuidad en los niveles obligatorios de enseñanza, el préstamo de los libros de texto al alumnado durante el curso escolar y su posterior devolución a los centros, son aspectos sobre los que se mantienen enfoques no siempre coincidentes por parte de la Comunidad Educativa y la Administración.

Sin ánimo de exhaustividad, citamos algunas de las cuestiones planteadas:

• Si la gratuidad de los libros de texto es un apoyo económico a las familias, ¿el sistema elegido es el adecuado? ¿La vía utilizada es la mejor? ¿Por qué? ¿Podrían darse las ayudas vía IRPF?

• Sobre los materiales curriculares, ¿son los centros los que eligen los libros de texto o están en función de los lotes ofertados por las editoriales?, ¿se garantiza la libertad de elección de los materiales curriculares?, ¿se garantiza convenientemente la libertad de cátedra y de edición por parte del centro escolar?

• La aplicación del programa de gratuidad de libros de texto ha incrementado las tareas burocráticas del profesorado, puesto que no se ha dotado de personal de administración y servicios suficiente a los centros para encargarse de estas tareas. ¿Es necesario gravar a los centros educativos y a sus Equipos Directivos con un trabajo burocrático extra, detrayendo tiempo y dedicación de tareas necesarias para la labor docente?

• Sabemos que tanto las familias como la sociedad en general, están conformes con la gratuidad de los materiales curriculares, porque ello supone una descarga de la economía familiar. Ahora bien, ¿se analizan las implicaciones de esta medida en la escuela?, ¿se tiene conciencia de que no se permite un uso personalizado de los mismos?

3.2. Con respecto a las implicaciones ideológicas del uso de libros de texto.

Es una falacia pretender que los libros de texto garantizan al 100% el desarrollo del currículo establecido. Además, el libro de texto hace una selección tanto de los conocimientos como de las destrezas que deben ser transmitidos por la escuela, así como de los aprendizajes que el alumnado debe incorporar a su conocimiento. De este modo, el profesorado pierde protagonismo en la tarea de organización metodológica de los contenidos de su labor docente, lo que, por otra parte, ocurre tanto si el libro de texto es gratuito como si no lo es.

Por ello, es necesario reflexionar sobre el papel del libro de texto en relación al desarrollo del currículo y al uso que hace del mismo el profesorado en los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Algunas investigaciones confirman que no todo el profesorado los utiliza de la misma forma y "la efectividad real de los libros de texto como ayuda didáctica depende del uso que el profesorado pueda hacer de ellos" (Heyneman, 1981, 243).

El uso del libro de texto como principal instrumento metodológico remite, las más de las veces, a un modo tradicional de entender la escuela y las prácticas didácticas. Este modo tradicional tiene, entre otras, las siguientes consecuencias:

• Entender el currículo como cultura universalmente válida para todo el alumnado: este debe aprender de manera uniforme y del mismo modo. El libro de texto se convierte, pues, en depositario de la cultura y el saber que garantiza la fidelidad a ese currículo y hace posible el acceso a cursos superiores.

• Desarrollar el currículo en el aula mediante una práctica basada en la rutina, la repetición y la alienación, que conduce al alumnado al aburrimiento, el desinterés, el individualismo y la falta de compromiso, y al profesor o la profesora, a un claro desajuste entre intenciones y realidad escolar.

• La relación de contenidos curriculares con el contexto en el que se aprende pone de manifiesto un desajuste entre las intenciones del profesorado y la realidad cultural, social y económica.

3.3. Con respecto a las implicaciones de las nuevas orientaciones sobre el programa de gratuidad.

Como decíamos anteriormente, con el supuesto objetivo de acabar con las “malas prácticas docentes”, en lo que se refiere a solicitar a las familias determinados materiales complementarios (cuadernillos, atlas, diccionarios, etc.), la Consejería de Educación pretende que tanto los libros como el resto de materiales escolares que precise el alumnado estén recogidos en Séneca, revisados por la inspección y autorizados por ésta.

Sin cuestionarse el porqué de esta realidad en los centros, la administración pretende erigirse en el vigilante que fiscalice los materiales escolares que el profesorado requiera. Es un paso más en el proceso de pérdida de potestad y autonomía de los decentes para tomar decisiones sobre su propia práctica docente. La Administración educativa andaluza

no pierde ocasión para hacernos saber que nos considera terminales ciegas de sus políticas educativas, sin capacidad para decidir, ni siquiera sobre aquello que afecta directamente a nuestra labor docente.

Desde nuestro punto de vista, la clave del proceso de enseñanza aprendizaje no debería estar tanto en el tipo de medios o materiales utilizados cuanto en el uso que se haga de ellos. Por tanto, reclamamos:

1. Que se dote a todos los centros escolares de una biblioteca básica de libros de consulta por aula: diccionarios, atlas, textos de lectura y libros de texto de una materia determinada.

2. Que se asiente una práctica del uso escolar del libro como libro colectivo, que puede y debe prestarse.

3. Que se fomente el uso de metodologías alternativas a la metodología tradicional, más cooperativas y participativas, con el fin de posibilitar otros modos de conocer, otras maneras de enseñar, otras formas de usar los recursos didácticos e, incluso, otro concepto de recurso didáctico.

4. Exigir a la Administración educativa andaluza - dado que hizo una apuesta por el software libre, para universalizar el acceso a los contenidos digitales y facilitar el trabajo con los mismos-, que compre contenidos curriculares para liberarlos posteriormente y que sea la comunidad educativa la que los actualice de manera colaborativa.

PARTE IV. LA SALUD LABORAL DE LOS DOCENTES

1. Introducción.

La salud laboral es según la definición de la OMS *"una actividad multidisciplinaria que promueve y protege la salud de los trabajadores. Esta disciplina busca controlar los accidentes y las enfermedades mediante la reducción de las condiciones de riesgo".*

Se entiende la salud laboral como la reducción y/o eliminación de los factores de riesgo dentro del centro de trabajo. Y más concretamente en el puesto de trabajo y en las tareas que realiza el trabajador en concreto. Para lo cual se tienen en cuenta las condiciones de trabajo y la organización del mismo. A esta definición propuesta por la OMS, desde un punto de vista sindical conviene añadir que para que la salud laboral sea real y efectiva ésta ha de construirse sobre la base de un ambiente de trabajo adecuado, con condiciones de trabajo justas y dignas.

Sin duda, una de las enseñanzas que la pandemia nos ha dejado, tal y como refleja la propia Organización Internacional del Trabajo en sus informes anuales, es la necesidad e importancia de fortalecer los sistemas de Seguridad y Salud en el Trabajo.

La Salud Laboral está estrechamente ligada a la Prevención de Riesgos Laborales, está regulada en el marco de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales de 1995, incluido todo el desarrollo legislativo que acompaña a los preceptos de esta Ley.

2. La situación de la Salud Laboral en los centros públicos andaluces.

La administración educativa andaluza no está exenta de la necesidad del fortalecimiento de los sistemas de salud en el trabajo a los que hace mención la OIT y es que, en el contexto de pandemia que hemos vivido, han aflorado con más claridad que nunca las enormes carencias estructurales que en materia de Salud Laboral padecemos los y las trabajadoras de los centros educativos andaluces.

La ínfima dotación de medios y recursos de la estructura preventiva de la Consejería de Educación ha provocado que, además de déficits e incumplimientos legales que se arrastran desde hace años, la administración educativa de nuestra comunidad no haya dado respuesta a todos los retos desde el punto de vista de la Salud Laboral que ha traído consigo el Covid-19. Desde la nula actuación ante los riesgos para la salud laboral que trajo consigo la implementación express del teletrabajo, hasta la desfachatez de ignorar por completo las recomendaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre la protección del profesorado especialmente vulnerable, pasando, entre otras cosas, por la nula evaluación de los puestos de trabajo debido a la situación epidemiológica, tal y como exige el Reglamento de los Servicios de Prevención, incluidas las condiciones de

ventilación de las aulas. La Consejería de Educación ha dejado claro que la Salud Laboral de los y las trabajadoras no es una prioridad.

2.1. El incumplimiento del plan de prevención en cuanto a la dotación de la Unidades de Prevención.

El número de técnicos actuales de las distintas Unidades de Prevención no llegan a cubrir ni el 15% de lo que establece el Plan de Prevención, con una ratio que superan en algunos casos los 10.000 trabajadores por personal técnico, muy lejos las recomendaciones de Inspección de Trabajo (1 técnico por cada 500 trabajadores). Este hecho constituye un flagrante incumplimiento del propio Plan de Prevención de Riesgos Laborales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, apenas alcanzando el 25% de la cifra establecida en dicho plan, de obligado cumplimiento por parte de la administración. Todo ello ha provocado situaciones totalmente dantescas, como es el caso de la Delegación Territorial de Córdoba que en los peores momentos de la pandemia contaba con un solo técnico de prevención para una plantilla de más 11.000 trabajadores y trabajadoras, mientras que el plan de prevención establece 11 técnicos para esta provincia. **Las deficiencias quedan en mayor evidencia si se tiene en cuenta que el propio Plan de Prevención establece como propósito de la Consejería de Educación aumentar periódicamente el número de plazas de técnicos en PRL hasta alcanzar las recomendaciones de Inspección de Trabajo, recogidas en el mismo documento, de contar con "al menos" un técnico por cada 500 trabajadores.**

Ante esta realidad, **USTEA llevo a cabo una campaña de denuncia y consiguió**, mediante denuncia a Inspección de trabajo, **que se le requiriese la subsanación de este incumplimiento del plan de prevención en varias provincias.** A pesar de ello, hoy en día, más de dos años después, la administración ha hecho caso omiso y las irregularidades se mantienen a pesar de las exigencias por parte de USTEA para su inmediata corrección.

2.2. Treinta y siete años de incumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales establece la obligatoriedad de la evaluación de riesgos de los puestos de trabajo, como requisito indispensable para aplicar las medidas preventivas que reduzcan o eliminen esos riesgos. Pues bien, treinta y siete años después

de que se aprobase esta Lay la Consejería de Educación aún no ha completado la evaluación de riesgos.

Ni siquiera la situación de pandemia vivida provocó una reacción de la administración para subsanar semejante situación. En un contexto donde las condiciones ambientales del aula (sobre todo ventilación) eran determinantes, la administración miró hacia otro lado, exponiendo a los y las trabajadores, además de al alumnado y por extensión al conjunto de la comunidad educativa, a un riesgo que no había sido valorado ni cuantificado.

2.3. La externalización como política preventiva.

La administración andaluza, lejos de apostar por dotarse de recursos preventivos propios en la medida en la que establece un Plan de Prevención que la propia administración ha aprobado, opta por externalizar tareas preventivas mediante la subcontratación de empresas externas que, a la vista del estado de abandono de todo lo referente a la Salud Laboral en la Consejería de Educación, no soluciona ni siquiera levemente el problema de la infradotación de las UPRL. En USTEA apostamos por la ampliación de recursos propios en la medida que sea necesaria, abandonando las políticas de externalización que tanto daño están haciendo a los servicios públicos, no sólo al educativo.

2.4. Nefasto funcionamiento de los comités de seguridad y salud.

Entre otras herramientas, la participación de los y las trabajadores en los aspectos relacionados con la Salud Laboral está prevista mediante los Comités de Seguridad y Salud, existiendo en la estructura de la Consejería de Educación uno por cada Delegación Provincial, así como el Comité Sectorial de rango autonómico. Así, son muchas las competencias que la legislación asigna a estos comités y su bien funcionamiento debe ser una prioridad como instrumento para garantizar la Salud Laboral en los entornos laborales.

En el caso de la administración educativa andaluza el funcionamiento de estos comités es totalmente deficiente, incumpliéndose las periodicidades legalmente establecidas y vaciando de contenido totalmente este instrumento. USTEA lleva años exigiendo tanto el correcto funcionamiento de los Comités de Seguridad y Salud de las distintas Delegaciones Territoriales de Educación como del Comité Sectorial, que fue constituido con siete años de retraso y que dos años después de su constitución comienza a tener un tímido funcionamiento, alejado de su utilidad y operatividad necesaria con urgencia.

2.5. Nula formación de los y las trabajadoras.

La formación en materia de Salud Laboral de los trabajadores y trabajadoras es un imperativo legal. Aun así, existen enormes carencias en este sentido, lo que provoca la imposibilidad de instaurar una verdadera cultura preventiva en el conjunto de la plantilla.

Estas carencias formativas se extienden también a los responsables de los planes de autoprotección de los centros que, con una formación claramente insuficiente, han tenido que gestionar aspectos demasiado relevantes en cuanto a las condiciones de seguridad en un contexto de pandemia. De la misma manera, los propios delegados y delegadas de prevención, a los que les asiste el derecho a recibir formación específica relacionada con el ejercicio de sus funciones, reciben formaciones iniciales con pocas plazas que no consiguen cubrir a la totalidad de la demanda actual.

Desde USTEA exigimos que se desarrolle una formación real y efectiva en materia de Salud Laboral dirigido al conjunto de los actores implicados y que se apueste por el desarrollo de una cultura preventiva que haga de nuestros centros unos lugares seguros para el desarrollo de nuestro trabajo.

2.6. Falta de dotación para la mejora de las instalaciones.

Uno de los incumplimientos más flagrantes en materia de salud laboral y que se repiten años tras año, especialmente agravados durante los inviernos de pandemia, es el relacionado con las condiciones ambientales en el aula. Ello provoca que se ejerza nuestro trabajo en condiciones de temperatura, humedad, concentración de CO_2, etcétera, que se alejan demasiado de cumplir los preceptos de la legislación en materia preventiva. Todo ello sucede mientras la Ley de Bioclimatización espera a ser aplicada.

Además, numerosas mejoras en infraestructuras que se deriven de la evaluación de riesgos de los puestos de trabajo no tienen acompañada una dotación que permita que se lleven a cabo dichas actuaciones.

Desde USTEA, por tanto, exigimos que la Consejería establezca un plan concreto de actuaciones para acabar de una vez por todas con las carencias en infraestructuras que hoy en día impiden cumplir con la legislación laboral.

3. Desburocratización.

Gobierno tras gobierno, ley educativa tras ley educativa, normativa tras normativa, todos los cambios que nuestro sistema educativo ha sufrido en las últimas décadas han acabado resumiéndose en más burocracia para el profesorado. Cada nueva ley educativa ha añadido más carga burocrática al personal docente; esto **supone, en la práctica, interminables horas dedicadas al papeleo:** un tiempo que no puede ser dedicado a lo que realmente importa: la educación.

Además, **desde la Consejería de Educación de Andalucía también más burocracia cargándonos con infinidad de papeleo que rellenar**: informes del alumnado, final de trimestre, cuaderno de clase, tránsitos, memorias, actas, planes y proyectos, rúbricas, programaciones, etc. **Informes interminables y más papeles que nos alejan de la docencia directa** y que en muchos casos no se acompañan con reducción horaria, o lo hacen con horario insuficiente.

Por otro lado, **el mal uso de las nuevas tecnologías resulta un problema añadido en este sentido**, como la sobre conexión a través de grupos de WhatsApp, redes sociales del centro, emails, notificaciones de PASEN o de SÉNECA, etc.

El horario de trabajo del profesorado está claro en la normativa y debe respetarse el derecho a la desconexión. Toda la carga innecesaria a la que nos vemos expuestos solo sirve para imposibilitar la dedicación del tiempo necesario para innovar, preparar las clases, dejar atrás los libros de textos o la posibilidad de realizar una buena atención individualizada al alumnado.

USTEA plantea hacer una revisión, simplificación y racionalización de las tareas burocráticas, evidenciando cuáles son inherentes a la labor docente y descartando todas aquellas que no son indispensables. Para ello proponemos las siguientes medidas:

- **Reducir el horario lectivo** y ampliando el horario de tutorías, de programación, de preparación de materiales y de coordinación entre docentes.

- **Disminuir las ratios de las clases.** Es imposible llevar a cabo una evaluación como la que se exige desde la administración cuando tenemos unas ratios desorbitadas en nuestros centros.
- Aumentar, por las razones anteriores, la plantilla en los centros.
- **Dotar de un orientador/a por centro en todas las etapas educativas** que ayude a agilizar todas las tareas relativas a las NEAE
- **Evitar duplicidades en las tareas**, especialmente cuando hablamos de evaluación, informes o programación.
- **Simplificar la programación y la evaluación**.
- **Dotar de horario de reducción suficiente** al profesorado que trabaja para implantar un programa o proyecto en el centro y para las personas que los coordinan.
- **Evitar enviar, leer o responder información laboral fuera de los horarios** estipulados.
- **Habilitar el correo electrónico como canal oficial de comunicación** del profesorado con el centro, absteniéndose de utilizar WhatsApp, Facebook u otros canales para tareas docentes.
- **Contar con más autonomía en los centros** a la hora de realizar las programaciones, horarios y de organizar este trabajo de la manera en la que se decida en los claustros, así como para elegir con libertad los soportes de difusión que más se adecuen la comunidad educativa.
- **Incrementar la plantilla de personal de Administración y Servicios en todos los centros** y que asuman las gestiones administrativas que en muchos casos realizan los equipos directivos, jefes de departamento, coordinadores e incluso el profesorado.

En USTEA defendemos la necesidad de reducir las tareas burocráticas que mantienen actualmente asfixiados al conjunto del profesorado en los centros. Se debe confiar más en el personal docente. **Tanta burocracia y control excesivo de nuestra tarea no hace más que reflejar la poca confianza que se tiene en el profesorado**, **que al final somos quienes aportamos calidad a la educación a pesar de la falta de inversión, las carencias a las que nos acostumbra la Administración y el desprestigio al que nos vemos expuestos continuamente.**

PARTE V. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. Análisis de las ideas generales desde nuestra óptica: la formación como instrumento de transformación de la escuela.

Dice la administración que la formación del profesorado debe "dar respuesta a los nuevos retos educativos", es decir, se entienden los planes de formación como meros instrumentos de readaptación y corrección puntual, pero no como instrumentos para transformar globalmente la práctica docente, objetivo primero y principal de todo proyecto de formación del profesorado andaluz. (En la práctica, se está viendo cómo incorporar las nuevas tecnologías o el plurilingüismo sin más está incidiendo muy poco en la transformación de la práctica docente). Se apuesta por "atraer a la docencia a los mejores y a las mejores profesionales".

Esta afirmación es pura retórica si no se acomete, como no se hace, una transformación radical de la formación inicial, que sigue considerando la nota como el referente exclusivo y excluyente de calidad.

Cuando se dice que "la escuela debe, sobre todo, enseñar a aprender, preparar para una formación que debería extenderse a lo largo de toda la actividad profesional" se piensa en esta como un itinerario donde el alumnado se prepara para aprender y el profesorado está inmerso en un aprendizaje continuo y sin fin, dado que siempre habrá "retos" y necesidad de enfrentarlos. La escuela representa un tiempo muy largo de formación para los jóvenes, de los 3 a los 16 años, que no podemos considerar solo como un periodo en el que se aprendería a aprender. Además, la escuela debe proporcionar conocimientos sólidos y capacidad crítica y de reflexión. Frente a una enseñanza en permanente estado de adaptación a cambios continuos, se debe garantizar una educación consolidada como un derecho fundamental, con financiación asegurada, que transmita conocimiento, cultura y valores para la construcción de una ciudadanía democrática, participativa y realmente crítica.

Cuando se habla de "la correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad, que establece vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado, la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje del

alumnado", sabemos lo que, en la práctica, esto significa: la responsabilización exclusiva del profesorado en cuanto a los rendimientos académicos negativos, sin tener en cuenta los indicadores socioeconómicos, la financiación siempre por debajo de las necesidades, la alienación del profesorado y la educación superficial, acrítica y domesticadora del alumnado.

Denunciamos el significado de la "competencia profesional", que ya quedó descrita en el documento "Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía". Dicha descripción, basada en el aislamiento de categorías, ni refleja la labor del profesorado, ni desemboca en la mejora de la práctica docente, sino en el aumento de la burocratización. Frente a un profesorado, mero ejecutante de teorías del "management", atento a los estándares, creemos y trabajamos por una escuela pública que refleje, también a través de sus trabajadores, la diversidad y riqueza de la sociedad: riqueza en el origen social y cultural del profesorado, en sus planteamientos éticos, en sus múltiples experiencias vitales, que desembocan en prácticas heterogéneas que responden a la diversidad de la sociedad en la que vivimos. Eso sí, un profesorado con una formación sólida, actualizada, con una preocupación por la investigación, por la reflexión de la práctica a la teoría y viceversa, y un profesorado que también se implica en el trabajo colectivo.

Rechazamos el planteamiento vertical de la formación, muy lejos del carácter "abierto, participativo y autogestionario", que recomienda el dictamen de la Comisión de Educación del Parlamento. Cuando se habla en el Proyecto de las necesidades demandadas por los centros, el diagnóstico de dichas necesidades se encarga a los órganos de coordinación docente competentes, es decir, al Departamento de Formación, Evaluación e Innovación, el único al que el ROC atribuye esta función. Pero también los departamentos de coordinación didáctica, las áreas de competencia, el equipo técnico de coordinación pedagógica, las reuniones de tutoras y tutores y las reuniones del claustro son espacios idóneos para debatir la formación deseable en un centro, según sus características y las necesidades de profesorado y alumnado. Además, se habla de "liderazgo pedagógico", concepto en absoluta contradicción con la búsqueda del "trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo".

Reivindicamos una formación basada en la participación de toda la comunidad educativa. En ese contexto, el único liderazgo posible es el reconocimiento a los

docentes y las docentes capaces de desarrollar un trabajo autónomo y competente en la selección, organización y uso de los materiales curriculares, y también de los currículos y las dinámicas del aula. Este concepto, desgraciadamente, está alejado de lo que en la práctica los reglamentos orgánicos están asentando como liderazgo educativo: cargos designados, no elegidos, entre cuyos méritos están la capacidad de acatar las directrices de la Consejería de Educación andaluza.

La educación, y, por consiguiente, la formación, deben ser la preocupación de todo el profesorado y de la comunidad educativa en pie de igualdad (nueva declaración retórica que se queda en verborrea cuando desciende a la concreción). La reproducción de las jerarquías y el concepto de empresa en la escuela supondrá el empobrecimiento de la misma y la eliminación de su potencial transformador.

En conclusión, desde **USTEA** consideramos estas líneas de actuación **muy poco ambiciosas en la medida en que no aspiran a transformar el día a día del aula**, sino a llevar a cabo "ajustes" puntuales en el estado de cosas ya existente. Lo consideramos **decepcionante. Las rechazamos**, en consecuencia, porque:

1. Pretende utilizar la formación como un instrumento más al servicio de una escuela condicionada por los principios empresariales del éxito, el rendimiento, los estándares de calidad y la competitividad.

2. Plantea un proceso formativo sin fin, con el único propósito de vincular los procesos de formación al éxito en el aprendizaje y este, a los resultados académicos.

3. Organiza un sistema de formación vertical, protagonizado por los órganos designados por los ROCs y presidido por "líderes pedagógicos", sin tener en cuenta la demanda del profesorado ni las posibles necesidades de cada materia curricular debidas a sus especificidades.

4. Contiene una serie de disposiciones en las que lo único que se "dispone" es la intención de "promover", cuando no fía el posterior desarrollo y concreción a convenios, sin especificar los criterios a los que habrán de acogerse los mismos.

2. Planteamiento general acerca de la formación inicial.

Frente a los convenios, proponemos un marco normativo específico entre las dos consejerías implicadas, negociado con todos los agentes – organizaciones sindicales del profesorado, universidades, asociaciones de alumnado- que tome como punto de partida las recomendaciones en este tema del dictamen, lo que concretaría "la relación permanente e interactiva entre teoría y práctica", auténtico caballo de batalla de la formación inicial.

No se asume que las facultades de Ciencias de la Educación piloten el proceso de formación inicial, junto con la Consejería competente en materia de educación.

En cuanto a la acreditación de los centros para la fase de prácticas, tal como está planteado, supondría la inclusión indiferenciada de todo el profesorado como idóneo para dirigir dichas prácticas – lo que podría convertir a corto plazo las prácticas en un plan de "acogida" de profesorado novel, que resultaría "aculturado" por el profesorado "veterano, sin más- mientras que excluiría a las individualidades de los centros no acreditados que, en cambio, tuvieran buenas prácticas docentes. Sin entrar en los criterios para la acreditación, en la determinación de las "buenas" y las "malas" prácticas docentes y en el papel determinante de la dirección a la hora de seleccionar al profesorado tutor.

3. Planteamiento acerca de la formación permanente.

No se apuesta por un modelo que integre a los centros del profesorado en los centros educativos. Los centros educativos, tal como se ve en el desarrollo del proyecto, solo son las terminales tanto de los CEPs como del resto de la estructura organizativa, lugares donde se lleva a cabo la formación, en un contexto fuertemente jerarquizado, dando a entender que el profesorado no es sujeto configurador y transmisor de conocimiento, sino solo receptor pasivo del mismo, de mano de asesores y expertos. Los centros educativos deben ser ámbitos de formación, es decir, espacios de aprendizaje e intercambio de prácticas educativas, con protagonismo y autonomía.

En cuanto a la creación de "redes de los mejores" entre los centros públicos, la experiencia nos demuestra que este sistema viene a favorecer a los ya favorecidos de antemano, como se ha demostrado con los planes de calidad y sus "resultados".

La formación, tanto inicial como permanente, debería articularse en torno a problemas prácticos profesionales o a proyectos de experimentación de materiales curriculares innovadores, con seguimiento investigador.

Formarse es hoy una inversión económica. Formarse es una tarea compleja y burocratizada y este proyecto es buen ejemplo de ello. Este entramado normativo supone un avance a favor de la tecnocracia y, lo más preocupante, de un control más difuso, pero no menos severo y riguroso de la capacidad auto formativa del profesorado, lo que tiene consecuencias más que evidentes: profunda desprofesionalización, reducción de los espacios laborales e institucionales para el ejercicio de una labor realmente crítica, inviabilidad de una formación autónoma o *contrahegemónica* de los y las docentes.

4. Sobre la formación para el ejercicio de la función directiva.

Ejemplo de la apuesta por el modelo jerárquico de la Consejería, que es en realidad a lo que remite el concepto de "liderazgo pedagógico", es la falta de dedicación alguna a la formación para la función tutorial, que dicen considerar en cambio clave para la mejora de la educación y, por qué no, a la función inspectora, asesora, de orientación. Creemos necesaria una formación, debidamente regulada, para el ejercicio de todas las funciones que se desempeñan en la práctica educativa, pero no con rango de decreto y priorizando la función directiva. Mantenerlo aquí solo puede entenderse como la apuesta, de nuevo, por un modelo de escuela jerárquica en la que el director es el elemento más importante porque está en la cúspide de la jerarquía.

5. El decálogo sobre formación inicial y permanente del profesorado:

- **La formación debe transformar las prácticas docentes** a la vez que hace frente a los retos educativos.

- **El profesorado y los centros deben protagonizar el proceso formador**, que, en ningún caso, puede ser impuesto. Es necesario que la administración educativa impulse la participación activa de los docentes y las docentes en dicho proceso.

- La formación **solo puede tener carácter obligatorio si su realización se contempla dentro del horario lectivo**.

• Los centros educativos son los ámbitos de formación; por tanto, **los asesores y asesoras de referencia deberán integrarse en la dinámica de los claustros y atender a las necesidades del profesorado**.

• En la Formación Permanente, **la demanda de los claustros o de los departamentos de coordinación didáctica estará en pie de igualdad con la oferta de la administración** a partir de sus líneas estratégicas.

• Todos los **órganos** que regulen la formación deben ser **democráticos y participativos**.

• El sistema formativo andaluz no debe ser una superestructura organizativa que ahogue el funcionamiento del mismo y disuada al profesorado.

• **Se deben delimitar claramente las competencias de las distintas instancias formativas** - EOEs, CEPs, servicio de inspección, departamentos de formación-, evitando la presión burocrática sobre el profesorado.

• **La fase de prácticas de la formación inicial debe establecer las condiciones del profesorado tutor y del alumnado, en un proceso participativo y con una normativa negociada.**

• **La acreditación de centros para la fase de prácticas debe ser voluntaria por parte de los mismos y del profesorado**; el nombramiento de profesorado tutor debe ser competencia del claustro.

PARTE VI. EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS.

1. El alumnado.

Históricamente hablando, las fábricas y las calles, y también las cárceles, llenas de niños, era un espectáculo poco edificante para los moralistas y reformadores del siglo XIX. Entonces surgen, en muchos países de Europa, intentos de reformar las condiciones de las

clases trabajadoras. Estas iniciativas tomarán forma en España en 1873, con la llamada Ley Benot, que regulaba el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños de ambos sexos, primer intento de protección de la infancia, que debemos al republicanismo federal. Será Pi y Margall quien teorice sobre el reformismo social, señalando sus dos pilares fundamentales: prohibir el trabajo infantil (de los menores de 9 años) y sacar a las mujeres de las fábricas, para que pudieran dedicarse a “las augustas funciones de madre de familia”. En definitiva, se propugnaba más escuela y más familia para hacer menos necesaria la acción coactiva del estado.

De este modo, a la vez que el capitalismo tradicional se transforma en capitalismo de Estado, se emprende la “fabricación” de un ser-niño civilizado, sujeto y objeto de las políticas reguladoras del naciente Estado social.

La ley Benot se aprobó no obstante la desconfianza y la oposición de las clases dominantes, de estirpe agraria y especulativa, y fue fundamental en la primera configuración de una escuela de masas (prohibición del trabajo antes de los 10 años y limitaciones del mismo entre los 10 y los 16). La reducción de jornada en los menores de 15 años implicaba la obligatoriedad de asistir a la escuela. Paradójicamente, la Ley Moyano establecía la obligatoriedad de la escolarización entre los seis y los nueve años.

La irrupción de Pavía en las cortes termina violentamente con la experiencia federalista, pero nadie derogó esta legislación social. No obstante, su importancia se juzga, no por su inaplicación, que fue generalizada, sino por el camino doctrinal que señalaba, en el sentido de intentar armonizar la edad escolar y la edad laboral. La acción del estado en el periodo de la Restauración fue paternalista e ineficaz en cuanto a la tutela de los derechos de la infancia.

A principios del siglo XX, el estado inicia una serie de intervenciones, destinadas al control biopolítico de normalización de los sujetos – auge de las ciencias reguladoras de la conducta de los individuos, como la medicina higienista, la pediatría, la paidología, la psicología, etc…- que se acompañará, después de la 1ª Guerra Mundial de una legislación laboral apadrinada por la OIT.

En España, la legislación que se genera por parte de la derecha liberal retoma los avances

de la Ley Benot. En 1904 se hace la primera Ley de protección de la infancia, que "viene a establecer un nuevo estatus de la niñez, un nuevo campo de tutela y una revisión conceptual del niño, 'que dejará al fin de ser un pequeño salvaje para convertirse en un animal doméstico'".

Tenemos, pues a la población infantil susceptible de ser corregible y domesticable, escolarizada, por tanto. De este modo, el siglo XX se considerará "el siglo del niño", donde lo que se hace es afianzar académica e institucionalmente los saberes que constituyen regímenes de verdad acerca de la niñez. En este proceso de redefinición de la infancia se acude a acotar edades y situaciones y una legislación acorde, que trata de delimitar lo laboral de lo penal y lo escolar. La tendencia marca una progresiva ampliación de la irresponsabilidad penal, mayor duración de la escolarización y la más tardía edad de acceso al trabajo. Según Cuesta, "el paso de un modo de educación tradicional-elitista al tecnocrático de masas implica la homologación de las tres edades, hasta llegar lentamente a la convergencia dentro de la sociedad escolarizada, educadora e infantilizada de nuestro tiempo".

La Constitución de 1931 planea el acatamiento de las normas universales de derecho internacional, entre ellas, la Declaración de los Derechos del Niño, de 1924. Al menos legalmente, con la Constitución de 1931 se armoniza por primera vez en España la edad laboral y la edad escolar.

El escenario tras la Guerra Civil no puede ser más devastador. El estado nacionalcatólico deja en manos de Falange la "política social por otros medios", y en manos de la Iglesia católica las políticas educativas. Bajo índice de escolaridad y escasa atención a la escuela estatal serán las constantes de este periodo, en el que se dispara el absentismo y se desajusta fuertemente la edad laboral y la edad escolar.

Los cambios en la estructura productiva de los sesenta propician una fuerte demanda educativa, con lo que se inicia una educación que se concretará en la Ley Villar Palasí de 1970. El hito fue la ampliación de la educación primaria hasta los catorce años, consiguiendo de nuevo la armonización entre edad laboral y escolar. En todo este proceso se advierte la identificación de la infancia feliz con la infancia que no trabaja, protegida por el hogar y la escuela.

El establecimiento de los 16 años como una frontera para la extirpación de los males del trabajo infantil emana del Convenio de la ONU de 1973. El estado español lo recogerá en su legislación en 1977, así como el Estatuto de los Trabajadores de 1980. En cuanto a la educación, la Ley de 1970 se plantea la tendencia a la escolarización hasta los dieciséis años, pero esto no se materializó hasta la LOGSE, en 1990.

Al margen de las legislaciones, Raimundo Cuesta en “Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo” (Octaedro. Barcelona 2005), señala que el proceso histórico de escolarización crea al sujeto-alumno a la vez que instituye al sujeto delincuente, haciendo que las dos instituciones –la cárcel y la escuela- no hagan sino crecer, configurándose como espacios de separación, individualización y reclusión propios de las sociedades disciplinarias, según la terminología de Foucault. Por ello, se expanden un conjunto de saberes y poderes que tratan de encauzar, encerrar, curar y castigar a los sujetos potencialmente peligrosos, es decir, a quienes se escapan de la norma establecida por la cada vez más imperante mirada cientificista. De hecho, junto a la institución judicial, surgen otras instituciones que encuadrarán al individuo a lo largo de toda su vida: la escuela, el hospital, el psiquiátrico, los geriátricos, etc…

Surge así, con relación a la infancia el concepto de infancia en peligro, de la que se ocupa el Código Civil y la infancia peligrosa, de la que se ocupa el código Penal. Así el derecho graduó las penas según las edades, a la vez que la escuela recogía obligatoriamente en su seno a quienes eran parcial o totalmente irresponsables penales.

En el modo de educación tecnocrático de masas, el estado de bienestar, en su forma más evanescente, está propendiendo a forjar identidades culpables y autocontroladas, materia prima de una escuela de masas y de una sociedad que convierte a los ciudadanos en objetos de consumo escolar. Ello ha desembocado en la construcción de un niño-adolescente, situado fuera del código penal y del trabajo productivo, unido a la familia de forma parasitaria y condenado a arrastrarse por los largos, felices, tediosos senderos de la escuela de la era del capitalismo.

A la luz del análisis histórico, no se puede aludir al alumnado en términos atemporales; el alumnado, en tanto que población escolarizada, no es una construcción estática y ahistórica, sino que su configuración ha estado sujeta, por un lado, a la configuración del

estado social y, por otro, a su relación con el mundo laboral y penal. El alumnado, al igual que la escuela, debe ser pensado históricamente.

En segundo lugar, no se puede hacer referencia a este elemento central del sistema educativo en términos globales – alumnado-, pensándolo un todo homogéneo al que hay que aplicar métodos de aprendizaje homogeneizados y homogeneizadores. El alumnado es un elemento del sistema educativo – al igual que el profesorado o las familias- en cuyo seno existen, y deben ser tenidas en cuenta- diferencias cualitativas, que tienen que ver con su clase social, su etnia, su procedencia cultural, sus velocidades de aprendizaje y sus particularidades sensoriales que determinan la percepción de la realidad.

Además, creemos que no debe considerarse al alumnado –ni tomados los sujetos de uno en uno, ni como globalidad- o bien un sujeto paciente, o bien un objeto, aunque sea en el sentido de objeto privilegiado de las políticas educativas y de la tarea docente. Cada alumno y cada alumna es un ciudadano y una ciudadana, con derechos y responsabilidades, capaz de intervenir en su proceso de aprendizaje, capaz también de enseñar y de generar resistencias frente a determinados métodos y situaciones.

2. Las familias.

Algunas de las cuestiones planteadas para el alumnado, también pueden referirse a las familias, especialmente, el hecho de la diversidad que no puede ni debe ocultarse tras la designación genérica y globalizadora.

Pensamos en la familia como la colaboradora necesaria en el proceso de coeducación, no solamente en lo referido al género, sino en la educación como proceso global. Para ello, la familia debe enfrentarse al primer reto: repensarse a sí misma, de modo que supere la estructura jerárquica y monolítica de la familia patriarcal, que traduce las diferencias en desigualdades, que distribuye tareas en función del sexo y en cuyo seno se genera un cierto tipo de violencia estructural.

La familia, que debe educar desde su práctica como institución, al igual que la escuela, debe abrirse a una pluralidad de posibilidades de familia, producto de nuevas situaciones sociales, caracterizadas por su variabilidad y flexibilidad. Una familia, concebida como una

comunidad de afectos e intereses personales y sociales, que se rija por los valores de la solidaridad y la cooperación.

En relación con la escuela, la familia no puede ser una mera consumidora de servicio educativo, una cliente o usuaria. Su papel es el de colaboradora necesaria de la escuela, en torno a los mismos principios humanos y los mismos valores éticos. Las familias están llamadas a participar en la tarea de interrogarse y deliberar sobre la escuela y, en el actual contexto, deben contribuir a poner en el centro de la educación lo público y lo colectivo, frente a la privatización consumista y al interés individualista o psicologizante de su prole.

Las familias pueden estar también en el centro del impulso de formas de vida asociativa descentralizada, siendo conscientes de que la escuela en este momento requiere nuevos usos públicos que no son susceptibles de conformar un programa electoral, aunque los partidos políticos posean un cierto valor instrumental para ello.

Las familias deben colaborar en la búsqueda de nuevas maneras de escolarización y de escuela, conscientes de que son uno de los pilares en la construcción de un movimiento ciudadano por otra escuela y otra escolarización, distintas de las del pasado, pero también de las del presente.

ANEXOS

ANEXO I. BUENAS PRÁCTICAS DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA. POR UN MODELO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES

El modelo de la Inspección Educativa que USTEA propone, debe responder a este:

DECÁLOGO DE LA BUENA INSPECCIÓN

A) EN LO REFERIDO A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO GENERAL DE LOS CENTROS:

En el momento actual, más que nunca, se hace necesario un servicio de inspección comprometido con la realidad de los centros. Que trabaje para la mejora de la calidad educativa sin olvidar las condiciones de dificultad que atraviesa el sistema educativo y, llegado el caso, que tenga en consideración y denuncie el efecto de los recortes (reducción de gastos de funcionamiento; despidos de profesorado y aumento del número de 90 La escuela que queremos Ustea Enseñanza alumnado; no cobertura de baja los 10 primeros días…) en el propio hecho educativo.

En este sentido, la Inspección Educativa debe:

1. Centrarse en la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros, especialmente en aquello que se les reclame. Y garantizar el respeto de los principios democráticos en todos los aspectos de la vida escolar.

2. Proporcionar ayuda y orientación a los Equipos Directivos ante las dificultades y problemas que surgen en la organización y funcionamiento de los centros.

3. Asesorar y colaborar con los miembros de los órganos de gobierno y de coordinación docente en los asuntos que se le demande.

4. Mantener un contacto fluido con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, facilitando asesoramiento e información a las familias y el alumnado.

B) EN LO RELATIVO AL PROFESORADO:

La Inspección Educativa debe ser un soporte para el profesorado y debe priorizar su labor asesora. Además, dado que los procesos de enseñanza aprendizaje son el resultado de la confluencia de múltiples variables, la evaluación de estos debe considerar toda su complejidad. Por ello, la faceta evaluadora y supervisora de la Inspección tendría que tener en cuenta este carácter integral y apoyarse en el criterio del propio profesorado. En última instancia, la relación entre profesorado e inspección debería ser de retroalimentación.

La Inspección Educativa, por lo tanto, debe:

1. Estar al servicio del profesorado de los centros públicos de Andalucía, dando apoyo en las múltiples situaciones problemáticas o conflictivas que pueden darse en su trabajo cotidiano.

2. Proporcionar la ayuda necesaria al profesorado para que este pueda realizar sus funciones con las máximas garantías de calidad. Las visitas a las aulas, las entrevistas y reuniones con el profesorado deben realizarse siempre con carácter constructivo, con la finalidad de la mejora de la práctica docente a través de un intercambio de ideas y fomentando el debate pedagógico.

3. En lo relativo al análisis de los resultados académicos, dar las orientaciones necesarias al profesorado, pero, en ningún momento, este análisis puede quedar sesgado y limitarse a los resultados de las evaluaciones. Es precisa una valoración global de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contemplando el conjunto de variables que influyen en él y siempre debe tener una finalidad formativa y contribuir a la mejora de las prácticas docentes.

4. Evitar sobrecargar al profesorado con trabajo burocrático innecesario. Entre otras cuestiones, las inspectoras y los inspectores de zona no deben solicitar informes y datos que ya están en el sistema informático Séneca. La solicitud de informes en ningún caso debe constituir una medida de presión hacia el profesorado o los centros educativos.

5. Velar por que el alumnado reciba la mejor atención del sistema educativo público, garantizando que las enseñanzas se impartan por el profesorado especialista correspondiente y en los espacios e instalaciones adecuadas.

6. Poner en valor el trabajo del profesorado, sin olvidar el papel que otros agentes (como el propio Servicio de Inspección y, por supuesto, la Administración) juegan en la mejora del sistema educativo público andaluz.

ANEXO II. LOS COMEDORES ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA ACTUAL CRISIS SISTÉMICA

En primer lugar, desde **USTEA, valoramos como claramente insuficiente la asignación presupuestaria destinada por la Junta de Andalucía a esta acción** que, según datos de la Consejería, afecta a más 125000 familias en Andalucía –la mitad de los usuarios de comedores escolares- a los que se proporciona una bonificación total, con el fin de que estos niños y niñas reciban "al menos una comida fuerte al día". Por tanto, esta partida supone 20,88 euros por escolar y para el resto del año 2022, para desayuno y merienda.

En segundo lugar, desde la creación del ISE (Ente de Infraestructuras y Servicios Educativos), la Consejería de Educación ha apostado por un modelo de externalización de los servicios complementarios, que viene generando situaciones de precariedad laboral en las y los trabajadores subcontratados, cuando no discontinuidad del servicio y afectación negativa de la calidad. (Nos remitimos al caso "Brassicas", por ejemplo). Este modelo de gestión externalizada, en la actual situación de crisis alimentaria y recortes presupuestarios, no es admisible. En primer lugar, porque expone a la población escolar a padecer los efectos de un servicio deficitario en cuanto a cantidad y a calidad. En segundo lugar, porque la Consejería está obligada a gestionar mejor los 8,5 millones de euros destinados anualmente a dicho servicio.

A la vista de la situación actual, USTEA quiere dejar claro que es una cuestión irrenunciable atender al alumnado en sus necesidades alimentarias, pero también preocuparse por su progreso curricular y su formación personal. Consideramos esta situación extrema, por lo que reclamamos medidas extremas y urgentes. Por ello, hemos venido defendiendo en estos años la importancia de mantener los apoyos educativos necesarios para el alumnado que más lo necesitaba, así como la necesidad de gestionar los recursos para hacer frente, de modo valiente y decidido, a esta situación de emergencia social.

Por tanto, **la propuesta de USTEA sigue siendo que estos escolares reciban una atención global, que contemple tanto su alimentación, como sus necesidades educativas.** En este sentido, exigimos a la Consejería que cumpla los planes de evaluación

de los comedores escolares de acuerdo con la Consejería de Salud y Familias, contemplando los siguientes aspectos:

1. **Una dotación presupuestaria suficiente** para atender con solvencia las necesidades de alimentación de los escolares en riesgo de exclusión social.

2. **Un cambio en el modelo de gestión de los comedores escolares**, que permita, por un lado, una mejor gestión del dinero, y por otro, un mayor rendimiento social del mismo. Para ello **hay que cambiar el modelo de gestión externalizada del servicio de comedor por la gestión directa**, ya sea del centro escolar o de las cooperativas de padres y madres. El cambio de modelo debe contemplar la situación laboral de las y los actuales monitores de comedores escolares, en estado de absoluta precariedad laboral. También **reivindicamos**, en este contexto, **la utilización de productos provenientes de agricultura ecológica, si fuera posible, y de localización cercana**, contribuyendo así a la reactivación económica de la agricultura local.

3. **La articulación de un apoyo escolar sostenido**, de modo que la exclusión social no se traduzca, además, en retraso y fracaso escolar.

Actuaciones basadas en la subvención, en el refuerzo, el apoyo o la ampliación de redes asistenciales ya existentes, se asemejan al auxilio social y la beneficencia tanto cuanto se alejan de la justicia social y la redistribución de la riqueza. **Toda inversión pública que no contemple e impulse esta función social resultará, en estos momentos, insuficiente y hasta ofensivamente ridícula.**